METODICA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE

ÎN ȘCOALA GENERALĂ

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ 1966

MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

METODICA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE

ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Sub redacția :
prof. dr. STANCIU STOIAN ;
prof. dr. ION BERCA ;
conf. univ. CLARA GEORGETA CHIOSA

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI — 1966

Scanned with OKEN Scanner

COLECTIVUL DE AUTORI

Introducere:
prof. dr. Stanciu Stoian;
prof. dr. Ion Berca.

*

Predarea cunoștințelor elementare de limbă română în clasa I și a II-a:

Cap. *A* = G. Beldescu; Cap. *B* = Vasile Popeangă, Livia Nicolau, Ștefania Massim, Maria Ioana Boștină și G. Beldescu; Cap. *C* = Livia Nicolau, Ștefania Massim, Maria Ioana Boștină și G. Beldescu; Cap. *D* = Vasile Popeangă, Livia Nicolau și Ștefania Massim; Cap *E* = Livia Nicolau, Ștefania Massim și G. Beldescu.

*

Predarea cunoștințelor de limbă română în clasa a III-a și a IV-a:

Cap. *A* = M. El. Ionescu-Miciora; Cap. *B, C* = Constanța Popa; Cap. *D* = M. El. Ionescu-Miciora; Cap. *E* = Florente Ghinescu.

*

Predarea limbii române la clasele V—VIII:
C. G. Chiosa.

Scanned with OKEN Scanner

INTRODUCERE

Metodica predării cunoștințelor este o ramură a pedagogiei. Ea studiază conținutul, metodele și formele de organizare ale predării sistematice a cunoștințelor în procesul de învățământ, în conformitate cu sarcinile învățământului în școală și cu scopul general al școlii noastre : educația comunistă a tinerelor generații. Fiecare obiect de învățământ își are metodica sa.

Obiectul metodicii limbii române este predarea limbii române, în cazul de față ca limbă maternă. Ținînd seama de locul și de importanța studiului limbii române în procesul de învățământ, precum și de volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute de programa școlară, metodica vine în ajutorul învățătorilor și al profesorilor de limba română cu îndrumări bazate pe datele lingvisticii, pedagogiei și psihologiei.

Metodica limbii române, ca teorie specială a predării cunoștințelor, se bazează pe teoria generală a predării — didactica —, aplicînd la specificul predării cunoștințelor de limba română legile, principiile și regulile didacticii generale.

Pornim de la premisa că obiectul de învățământ înscris în planul școlii generale nu trebuie confundat cu știința însăși. Obiectul de învățământ este o formă specială de prezentare a cunoștințelor dintr-un domeniu științific, potrivit cu scopul didactic urmărit. Grija pentru constituirea obiectului de învățământ este și trebuie

Scanned with OKEN Scanner

să fie prima sarcină a studiilor de metodică. Se poate afirma chiar că istoricește acest lucru se realizează întîi, accentul preocupărilor cade în mod firesc pe el și numai după aceea pe metode, procedee și forme de predare-învățare. Istoricul metodicii limbii române confirmă prin excelență aceasta.

La baza stabilirii scopurilor și a sarcinilor unui obiect de învățămînt stă concepția pedagogiei științifice despre scopul și sarcinile generale ale învățămîntului în școala noastră. Pedagogia și psihologia colaborează în privința circumscrierii volumului de cunoștințe generale și accesibile elevilor, a eșalonării lor de-a lungul anilor de școală. În egală măsură, aceste științe indică sau adaptează la specificul obiectului de învățămînt metodele și procedeele potrivite, precum și formele în care se organizează activitatea elevilor în clasă și în afara clasei.

Obiectul predării limbii române este limba națională unică cu variatele ei aspecte, principalul obiectiv rămînînd limba română contemporană, cu deosebire limba literară, în cea mai largă accepție a cuvîntului. Cunoștințele de limbă constituie materialul care se organizează potrivit cerințelor pedagogiei și psihologiei. Totodată, prin trăsăturile ei caracteristice, știința limbii influențează, la rîndul ei, și desfășurarea procesului de învățămînt, determinînd crearea unor variante pe coordonatele pedagogice și psihologice. Fără înțelegerea acestor conexiuni, care sînt esențiale pentru procesul predării limbii române, metodica nu-și poate contura și defini sarcinile.

Precizarea obiectului de învățămînt de care ne ocupăm mai obligă la următoarea constatare: există o strînsă legătură între predarea limbii și predarea literaturii. între citirea explicativă îndeosebi și lectura lite-

Scanned with OKEN Scanner

rară. Fiecare dintre cele două laturi ale activității unuia și aceluiași cadru didactic conlucrează la atingerea unui obiectiv unic : cunoașterea și însușirea normelor limbii literare, în scopul de a folosi ca atare, cît mai bine și în orice prilej, principalul instrument de comunicare între cetățenii patriei noastre.

Învățătorii și profesorii de limba română trebuie să stăpînească mai întîi profund și temeinic datele științei pe care o predau, trebuie să aibă însă, de asemenea, o cît mai bună pregătire în domeniul pedagogiei și al psihologiei, pentru a putea obține rezultatele cele mai bune în activitatea lor cu elevii, pentru a răspunde cu cinste sarcinii atît de importante ce li se încredințează.

Metodica predării limbii române, ca orice metodică de altfel, are ca principală sursă de îmbogățire a datelor sale practica școlară atent urmărită în cadrul unui sistem de învățămînt închegat. Metodica s-a dezvoltat în timp și continuă să se dezvolte, generalizînd continuu experiența pozitivă a cadrelor didactice. La generalizarea acestei experiențe se adaugă cercetările menite să confirme și să sancționeze cu precizie științifică valoarea fiecărui pas făcut pe drumul îmbunătățirii procesului de învățămînt.

Existența metodicii ca teorie specială a predării unui anumit obiect de învățămînt presupune, evident, existența acestui obiect ca prezentare didactică a unui domeniu științific. Manualul este concretizarea unui astfel de domeniu științific și apare de obicei după ce domeniul științific respectiv s-a conturat suficient. Uneori însă, așa cum s-a întîmplat la noi, cercetarea științifică s-a dezvoltat paralel și în legătură directă cu elaborarea manualelor ; primele studii în diversele domenii

Scanned with OKEN Scanner

ale științei, în țara noastră, au avut caracter de manual, de curs sau de tratat pentru învățămîntul superior.

Preocuparea de conturare a științei, ca obiect de învățămînt, constituie prima preocupare metodică. Este o problemă foarte importantă, care-și are locul la granița dintre știința ca atare și metodica propriu-zisă. Metodica însă cuprinde în plus cunoașterea procesului de însușire a cunoștințelor, principiile, metodele și procedeele de predare. În ce privește metodica limbii române, acest plus n-a apărut distinct decît foarte tîrziu.

Pînă la sfîrșitul secolului trecut, principala preocupare a cărturarilor noștri a fost constituirea domeniului științific al limbii române și — aproape concomitent — constituirea obiectului de învățămînt respectiv.

După cum se știe, lupta pentru un stat național a cuprins și lupta pentru limba națională. Aceasta din urmă, pornită înainte cu mai multe veacuri de către cronicari, a căpătat o semnificație și o intensitate deosebită în cadrul *Școlii ardelene*. „Cronicarii noștri sînt, în ordine cronologică, cei dintîi scriitori cu opinii ferme despre limba română, aducînd și din punct de vedere teoretic o însemnată contribuție la înțelegerea procesului istoric de formare și de fixare a limbii și stilului nostru literar“[1]. Mai tîrziu, lupta pentru limba națională a căpătat un sens social; ea urmărea să mențină trează conștiința națională și elanul de luptă pentru libertate socială. Acestea au fost năzuințele *Școlii ardelene*. „Accentuarea originii romane și latinitatea limbii, activitatea energică de difuzare a culturii și de înființare de noi școli constituie obiective de luptă care se încadrează

[1] Gh. Bulgăr, *Scriitorii români despre limbă și stil*, Societatea de științe istorice și filologice, 1957, pag. 10—11.

în zona marilor aspirații naționale și sociale, dictate de cerințele populației românești subjugate din Transilvania"[1]. A doua generație de cărturari ardeleni va ajunge însă la prea mari exagerări latinizante, combătute cu tărie de scriitorii legați de popor, care cereau drept de existență pentru limba română vie, contemporană, cu adînci rădăcini în literatura poporului.

Domeniul discuțiilor teoretice privitoare la limbă, la căile dezvoltării ei, îl constituie — în perioada de început a epocii moderne din istoria culturii noastre — îndeosebi gramaticile. Ele sînt studii și totodată manuale — și încă și acestea mai mult pentru profesori — știință, dar și intenție didactică evidentă. Numărul mare de gramatici, care apar acum — începînd cu gramatica rămasă în manuscris a lui Dimitrie Eustație Brașoveanul, din 1757, este destinat mai mult nevoilor școlii[2]. Lupta aceasta, în ansamblul ei, a adus servicii mari științei, dar a determinat și locul limbii române ca obiect în planul de învățămînt. Iar dezvoltarea metodicii limbii române în școala noastră a fost condiționată în timp, în primul rînd tocmai de locul și de importanța acordată studiului limbii române în școala primară, în gimnazii și licee.

De preocupări metodice în legătură cu predarea limbii române nu se poate vorbi propriu-zis decît din momentul în care limba română a constituit un obiect

---

[1] Romulus Munteanu, *Contribuția Școlii ardelene la culturalizarea maselor*, E.S.D.P., 1962, pag. 8.

[2] Vezi Romulus Ionașcu, *Gramaticii români*, Tractat istoric despre evoluțiunea studiului gramaticei limbei române de la 1757 pînă astăzi, Iași, 1914; Acad. Iorgu Iordan, *Scurt istoric al principalelor lucrări de gramatică românească*, în *Limbă și literatură*, II (1956), pag. 163—196.

de învățămînt de sine stătător ; iar acest lucru nu coincide cu introducerea limbii române ca limbă de predare în școală.

Mai întîi, pînă la începutul sec. al XIX-lea, învățămîntul era, ca și în alte părți, destul de slab organizat, din acest punct de vedere, în țările române. Puțina știință de carte, citirea și scrierea buchilor chirilice, după psaltire și ceaslov, se predau copiilor în școli improvizate, în chiliile mănăstirilor sau în tinda bisericilor, de către dascăli modești și fără pregătire adecvată. Elevii acestor școli, recrutați dintre fiii de boiernași și de tîrgoveți, căpătau numai atîtea cunoștințe cîte le erau de trebuință pentru citirea cărților religioase sau îndeplinirea slujbei de copist de cancelarie.

Metoda de predare ? Nici una, sau una dibuită empiric, păstrată și mai tîrziu prin școlile sătești, așa cum ne relatează — pentru prima jumătate a sec. al XIX-lea — Ion Creangă în „Amintirile“ sale : „De la bățul, în care este așezată fila cu cruce-ajută și buchile scrise de bădița Vasile pentru fiecare, am ajuns — zice Creangă — la trătaji ; de la trătaji la ceaslov, ș-apoi dă, Doamne, bine !“.

Cele dintîi școli de un grad mai înalt, cu limba de predare română, s-au întemeiat, după cum se știe, la începutul secolului al XIX-lea, de către Gh. Lazăr în Țara Românească și Gh. Asachi în Moldova. Înființarea acestor școli se datorește dezvoltării capitalismului și necesității pentru burghezie de a-și crea cadre din sînul ei, pentru asigurarea dominației economice și a exploatării poporului. În același timp, burghezia în dezvoltare urmărea să trezească și să cultive în rîndurile tinerimii ideea națională, care constituia o puternică armă în susținerea intereselor ei de clasă. Faptul acesta explică

Scanned with OKEN Scanner

folosirea limbii române în predarea diferitelor obiecte de învățământ și, în același timp, preocuparea conducătorilor școlilor pentru cultivarea limbii naționale însăși, ca și pentru căutarea unei metode. Lupta împotriva rutinei n-a fost, după cum am văzut, ușoară. Dar se evidențiază un spirit nou cu preocupări metodice tot mai distincte, pe lîngă cele de conținut.

Gh. Lazăr, în programa pe care o întocmește în 1818 pentru școala sa, acordă astfel, în acest scop, un loc însemnat următoarelor probleme : „citirea desăvîrșit, scrierea cu ortografia, *gramatica desăvîrșit* cu sintaxa dimpreună, *poetica,* împreună cu fabulele, „*retorica*".

După aceste indicații, Eliade Rădulescu — ajutorul și apoi urmașul lui Lazăr la conducerea școlii împreună cu ceilalți elevi ai acestuia — adunînd și cîteva din lecțiile lui Lazăr, au publicat mai tîrziu un „*Povățuitor al tinerimii către adevărata și dreapta citire*"[1]. Cartea dă și „regule" după care să se facă lectura în școală, pentru ca învățarea acesteia să nu mai fie ca la ceaslov, după vechea datină, un simplu act mecanic, ci să se caute cîștigarea sufletelor copiilor prin citirea de bucăți frumoase și atractive, pe înțelesul lor, luate mai ales din fabulistul bănățean Dimitrie Țichindeal. Era un pas înainte, din punct de vedere didactic. Acest principiu de bază al lecțiilor de lectură literară, care constă în alegerea de bucăți frumoase și cu conținut instructiv-educativ, în scopul de a se capta interesul școlarilor pentru lectură, făcîndu-i să înțeleagă textul citit, are pentru vremea aceea caracterul unei înnoiri. Inovația se datora, desigur, și necesității de a se folosi lecțiile de lectură literară în vederea unui anumit scop educativ,

[1] Tipărit la Buda, în 1826.

cerut de interesele de clasă ale burgheziei. Această preocupare e, putem spune, încă un element evident de natură didactică, destinat ca o recomandare și pentru manuale (obiect de învățămînt) și pentru predare.

De altfel, Eliade Rădulescu, în Gramatica sa (1828) mai emite o idee justă, valabilă și azi : perfecționarea manualelor didactice să se facă pe baza observațiilor culese de cadrele didactice, în folosirea lor, — „dîndu-se în mîinile copiilor prin școli“[1].

Și la Iași, în școala numită Gimnaziul Vasilian, deschisă în 1828 sub conducerea lui Gh. Asachi, învățămîntul caută să se întemeieze, de asemenea, mai rațional, punînd tot mai mult în evidență cultivarea limbii materne, a ideii naționale și consolidarea dragostei de patrie. Pînă atunci, predarea limbii române avusese și în Moldova un caracter schematic și pedant, metodă pe care a satirizat-o Costache Negruzzi în schița *Cum am învățat românește*. De aici aflăm, de pildă, cum scriitorul, revoltat de formalismul metodic rebarbativ al dascălului, a învățat singur să citească românește după *Istoria pentru începutul românilor în Dacia* de P. Maior, după cum și Eliade făcuse același lucru, folosindu-se de romanul popular *Alexandria*.

În Transilvania, ca și indirect în Țara Românească și Moldova, școala românească a apărut pe lîngă biserici și mănăstiri, în general în legătură cu propaganda reformată sau catolică. Școala de pe lîngă biserica Sf. Nicolae din Scheii Brașovului pare a fi luat ființă încă de la sfîrșitul veacului al XVI-lea. Cuvintele lui Oprea Dascălul din Epilogul *Octoihului românesc* din 1570 trădează influența calvină : „cuvîntul lui Dumnezeu nu

[1] I. Eliade Rădulescu, *Opere*, București, 1943, vol. II, p. 20.

Scanned with OKEN Scanner

poate fi înțeles de feciorii neamului în limbi străine". Alte școli din veacul al XVI-lea, ca aceea din Caransebeș condusă de Efrem Zacan sau ca aceea din Hațeg, sînt în mod evident „rezultatul unei asemenea acțiuni propagandistice"[1].

Intenţiile religioase ale propagandei, care urmau să ducă în ultimă instanță la desnaționalizare, s-au realizat numai în mică măsură, „poporul român din Transilvania știind să se folosească potrivit intereselor sale de unele măsuri de încurajare a învățămîntului în limba maternă"[2]. Așa, școala românească din Săliștea Sibiului, sau cea din Sîmbăta de Sus, fundate în sec. al XVII-lea, devin centre de cultură românească, cu toată lipsa de manuale și de metode adecvate. Multele școli mănăstirești și sătești, conduse de dascăli modești, sînt asemănătoare, ca nivel și conținut al învățămîntului, cu cele de peste munți.

Forme gimnaziale de școli în limba română, pînă la mijlocul sec. al XVIII-lea, n-au existat în Transilvania. Abia în 1754, ca rod al acțiunilor începute de Inocențiu Micu Klein și desăvîrșite de Petru Pavel Aaron, ia ființă prima școală românească cu limba de predare română de factură medie din Transilvania : „Școala de obște" de la Blaj, transformată din 1779 în școală normală. Lupta *Școlii ardelene,* orientată ideologic de iluminismul terezian și iosefinist, pentru limba română, este cunoscută.

Ca urmare, în afară de unele bucoavne adeseori bilingve, apar o serie de gramatici, începînd cu *Elementa*

---

[1] Romulus Munteanu, *Contribuția Școlii ardelene la culturalizarea maselor,* E.S.D.P., 1962, p. 63.

[2] Romulus Munteanu, *op. cit.* p. 59.

linguae... din 1780 a lui S. Micu și Gh. Șincai[1], și scrieri despre limba și literatura română. Preocupările metodice sînt însă, în general, străine.

Școala din Țara Românească, potrivit Regulamentului școlar dat în 1832 și alcătuit de Poenaru, era împărțită pe patru grade de învățămînt: școlile începătoare, cu patru ani de studii; clasele umanioare, tot patru ani: învățături complimentare, pe trei ani, și cursuri speciale, corespunzătoare învățămîntului superior, tot pe trei ani. În Moldova, organizarea era puțin deosebită: școli începătoare, cu trei ani de studii; gimnaziul, cu patru ani de studii, și cursurile academice. Cursurile învățătorilor — prevedea astfel Regulamentul — se vor preda în limba românească nu numai pentru înlesnirea școlarilor și dezvoltarea limbii naționale, dar și pentru că e limbă oficială în stat. Limba română începea să se studieze sistematic ca atare, în clasele umanioare sau în gimnaziu, ceea ce mai tîrziu și la noi va căpăta denumirea de învățămînt secundar. În acest învățămînt secundar, în clasele I și a II-a, „gramatica va fi cel dintîi obiect de învățătură", „deoarece a-și arăta ideile cu *înlesnire* și *desluşire*, prin scrieri și prin grai, este o trebuință simțitoare"[2]. Se recomandă, de asemenea, pentru aceasta, fixarea cîtorva reguli, după cum să se poată deosebi limba corectă de cea greșită. Aceste reguli urmau să nu fie prea multe, nici prea abstracte, ci trebuiau să fie totdeauna după măsura înțelegerii școlarului și potrivite

---

[1] Vezi Iorgu Iordan, *Scurt istoric al principalelor lucrări de gramatică românească*, în *Limbă și literatură*, II, 1956, p. 163—196.

[2] Regulamentul școalelor, 1832, par. 59 (V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800*, 1864, Tomul IV, 1892, pag. 279).

Scanned with OKEN Scanner

cu dezvoltarea lui intelectuală. Ele trebuiau să fie „simțite" prin aplicații dese, „prin exemple de o întrebuințare familiară"[1].

În Moldova, Asachi îndeplinește un rol similar. E de subliniat la el, la acea dată, grija pentru introducerea în școli a unei limbi populare. În acest sens critică el, într-un raport, o lucrare de gramatică, semnată de Gh. Săulescu, ridicîndu-se împotriva tendințelor latinizante ale autorului : „A supune limba la o sistemă străină, cu de-a sila și a o îmbrăca în forme clasice, numai pentru dragostea maicii de la care se trage, zice Asachi, este o tiranie filologică"[2].

Deși învățămîntul în limba română a cunoscut în acest timp o dezvoltare, aceasta a fost modestă. Cu toate acestea boierimea a început să se teamă de concurența fiilor de burghezi, care, în număr tot mai îngrijorător pentru ea, absolveau școlile de stat și solicitau slujbe după pregătirea lor. În același timp, se mai temea și de revoluția care se anunța prin diferite manifestări ale burgheziei în dezvoltare, ale tineretului în special, pentru care școlile constituiau adevărate pepiniere. Toate aceste fapte determinară pe boieri și domnitori să ia măsuri de apărare, „să reorganizeze" învățămîntul pe o bază de clasă. Motivul invocat, evident, era altul. Se pretexta că, în forma existentă, el nu corespunde nevoilor „epocii" și „sistemei soțiale".

O cauză care facilita accesul la învățătură nu numai al fiilor de boieri, ci și al altora era învățămîntul în limba maternă. S-a început de aceea, cînd mai acoperit, cînd

---

[1] Regulamentul școalelor, 1832, pag. 59 (V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, Tomul IV, pag. 279).

[2] Apud V. A. Urechia, *Istoria școalelor...*, Tomul I, pag. 251.

mai deschis, lupta împotriva acestuia. „Reforma" în acest sens a început cu învățământul superior. Esențialul din opera lui Lazăr și Asachi era astfel anulat. Prin cunoscuta „reorganizare" a acestuia din 1847, la cele două școli *înalte* din București și Iași, limba română a fost înlocuită, în predarea obiectelor de învățământ, prin limba franceză. Din gimnazii și licee, limba română nu a fost exclusă, dar reformele școlare din 1847, 1850, 1858 stabiliră ca bază a învățământului nu limba română, ci studiul limbilor clasice.

Asupra motivului acestor reorganizări, M. Kogălniceanu a spus următoarele în raportul către Domnitorul Alexandru Ion Cuza, cu prilejul înființării Universității din Iași (1860) : „În 1846 și 1847, spăimîntat de progresul școlilor, de ideile naționale și liberale, care-și așezaseră focarul în școală, și care prevestesc evenimentele din 1848, domnul Mihail Sturza, sub cuvînt că școalele nu răspundeau la așteptările sale și la trebuințele țării, fără a se uita la greutățile începutului, sub pretextul de a le îmbunătăți, a desființat partea cea mai activă din aceste școale : învățământul superior și, ce este mai condamnabil, a izgonit pînă și limba națională din învățământul secundar". În acest fel, marea boierime și burghezia reacționară au căutat să rupă învățământul de realitățile sociale, să facă din el un privilegiu de clasă. Ele își fac din clasicism și cu deosebire din limbile străine un bastion al spiritului reacționar, în vreme ce burghezia progresistă luptă mai ales pentru școli „reale" și pentru limbă națională.

După această dată, studiul limbii române și-a pierdut din însemnătatea lui, nu se mai preda ca obiect de sine stătător, în gimnazii și licee, ci se studia o dată cu limba

Scanned with OKEN Scanner

latină. Și în programa din 1864 s-a menținut această situație de inferioritate. Profesorii se foloseau de limba română în predare ca de un instrument intermediar, de traducere și explicare a limbii latine. Limba română ca obiect de învățământ aparte era înlăturată. În mințile multor oameni, apoi, influențați de cultura și de limba franceză, care se bucurau de o mare influență în învățământul secundar, stăruia pe atunci credința că „limba română era prea nedeterminată și literatura ei prea săracă pentru a forma un obiect aparte în gimnazii". La aceasta se mai adaugă în sfîrșit atmosfera nefavorabilă limbii române, creată de curentul latinist. Pentru mulți latinizanți, desigur, limba latină ar fi trebuit, cu timpul, să înlocuiască limba română, limba poporului.

În acest moment de criză, prin care trece studiul limbii și literaturii române în școala secundară, nu mai putea fi vorba de preocupări speciale, cum ar fi metoda de predare, deoarece pe primul plan stătea necesitatea stăruinței dîrze a profesorilor de a obține mai întîi locul cuvenit în programa de învățământ pentru acest obiect.

Această stare de lucruri a dat naștere, într-adevăr, unei vii agitații, mai cu seamă în lumea oamenilor școlii. Aceasta reiese între altele dintr-o broșură a profesorului G. C. Frollo, intitulată semnificativ : „Limba națională și limbile străine în școalele României"[1].

Dar critica cea mai competentă a exagerărilor curentului latinist ca și motivarea necesității de a se reintroduce studiul limbii materne în școală se datoresc lui T. Maiorescu, care a și introdus limba română ca obiect de în-

[1] G. C. Frollo, *Limba națională și limbile străine în școalele României*, București, 1871.

vățămînt în timpul cînd a fost ministru (1874). Într-un raport ulterior către domnitor (15 noiembrie 1875), Maiorescu scria : „Ministerul cu ajutorul consiliului general de instrucțiune a remediat răul cel mai simțit al școlilor noastre clasice de pînă acum : lipsa unei învățări conștiincioase a limbii materne. S-a introdus studiul limbii române ca obiect propriu de cea dintîi însemnătate și s-a însărcinat cîte unul din profesorii cei mai capabili cu predarea lui".

Poate că gramatica se va fi predat și anterior, (fără a figura în programe), de vreme ce M. Eminescu face în *Timpul* din 27 august 1878 o recenzie a unui *Manual de sintaxă română*, elaborat de C. S. Stoicescu și D. St. Călinescu, iar A. Vlahuță publică în *Armonia* din Tîrgoviște, în 1883, un articol privitor la predarea gramaticii.

În anul 1874 se schimbă astfel programa liceului, pentru a fi adaptată cursului cu opt clase în loc de șapte, iar studiul limbii române capătă atunci un loc de sine stătător, începînd cu clasa întîi.

O vie campanie de presă, în fruntea căreia sta Alexandru Odobescu, a luat naștere o dată cu articolele despre importanța instructivă și educativă a studiului limbii române în școală publicate în ziarul „Românul" din 1876. Ca urmare a acestei campanii s-a hotărît ca în cele 3 ore repartizate studiului limbii și literaturii române să se facă loc cunoștințelor de gramatică.

De acum înainte, problemele de predare a limbii și literaturii române interesează cercuri tot mai largi de cărturari, se discută repartizarea materiei pe clase, se poartă discuții asupra metodelor celor mai eficace și se întocmesc manuale de lectură și de istorie literară. Începînd din 1883 se specifică în programă că în clasele a

Scanned with OKEN Scanner

doua și a treia de gimnaziu să se studieze gramatica limbii române.

O amplă dezbatere a acestor probleme are loc în paginile revistei *Contemporanul*. Revista pornește de pe noi poziții, mai avansate, cunoscuta acțiune împotriva concepțiilor greșite, din punct de vedere științific, cuprinse mai ales în manualele școlare. *Contemporanul* a trecut de la critica de principii la demascarea autorilor unor astfel de scrieri, iar în sectorul manualelor de limba română au fost aspru judecate *Stilistica* și *Gramatica* lui M. Strajanu, compilată în întregime după Cipariu, cu greșeli cu tot. „Cipariu — *se spune în articol* — greșise cînd era tînăr și lingvistica nu era atît de dezvoltată[1]. Acest lucru nu mai era de îngăduit acum.

De o asemenea critică n-a fost cruțat nici manualul „Învățătorul copiilor", redactat de G. Grigorescu, Ion Creangă și V. Receanu, în care se relevă o serie de greșeli grave, în partea științifică a cărții[2], greșeli care nu se datorau lui Creangă[3]. El se îngrijise de partea literară a lucrării. Ion Creangă, în *Amintiri din copilărie*, își bătuse și el joc de *Gramatica* lui Măcărescu, care „îți explică... pînă nu se mai poate înțelege nimic". Acum, solidarizîndu-se cu colaboratorii, răspunde revistei că într-adevăr sînt în manualul lor cîteva greșeli, dar le motivează prin faptul că un institutor, lipsit de mijloace

---

[1] Vezi *Contemporanul* V (1887), nr. 10, pag. 365 și urm. 11, pag. 430.

[2] Vezi *Contemporanul*, I (1881), nr. 6, pag. 205 și urm.

[3] I. Creangă, la rîndul lui, studiind literatura didactică din Transilvania, cunoscuse *Abecedarul* lui Zaharia Boiu, una din primele cărți care rupeau cu vechile metode de predare și de alcătuire a cărților școlare începătoare. (V. I. Timiraș, *I. Creangă după documente vechi*, 1932, p. 174).

Scanned with OKEN Scanner

și de timp, nu poate să fie în curent cu toate schimbările și descoperirile științifice. Roagă însă pe „criticul nepărtinitor și conștiincios" al *Contemporanului* să le arate îndreptările cuvenite, spre a ține seama de ele într-o ediție viitoare[1].

Prin activitatea sa revista *Contemporanul* aduce o însemnată contribuție la așezarea învățămîntului limbii materne pe baze științifice. Scriitori și profesori încep să ia poziție critică față de învățămîntul burghezo-moșieresc și tot mai dese sînt manifestările lor în această direcție. A. Vlahuță, de pildă, care s-a dezvoltat la început din punct de vedere ideologic sub impulsul luptei duse de pe astfel de poziții, și-a spus și el cuvîntul în problemele ce frămîntau școala românească pe acea vreme. Pe cînd era profesor de limba română la gimnaziul din Tîrgoviște, în 1883, a publicat articolul „Limba română în școala noastră", care cuprinde multe sugestii remarcabile în legătură cu metodele și procedeele didactice. În acest articol autorul se ridică în primul rînd împotriva formalismului în predarea gramaticii. Întreaga atenție a profesorilor, zice el, se îndreaptă spre „formele vechi și ciolănoase ale gramaticii", lăsîndu-se la o parte miezul adevărat al studiului, materialul esențial, limba vie. „Teorie, prea multă teorie", exclamă poetul-profesor. „Ce ispravă — mă rog — îmi va face școlarul, care îmi va rosti ca pe apă și pe nerăsuflate toate chichițele gramaticii, dacă nu este în stare să-mi lege cu rost și cu socoteală zece vorbe, de la dînsul, într-un tot, ca lumea, curat și bine meșteșugit"..,[2].

[1] Vezi *Contemporanul*, I (1881), nr. 8, pag. 279 și urm.

[2] Vezi *Armonia*, anul III nr. 113, din 6 octombrie 1883, Tîrgoviște (I. Negoescu, *Începuturile culturale și literare ale lui A. Vlăhuță*, Tîrgoviște, 1940).

Scanned with OKEN Scanner

Alături de el stau Alexandru Odobescu și Ioan Slavici[1], care au lucrat pentru ridicarea prestigiului limbii române ca obiect de învățămînt, pentru îmbunătățirea modului de predare în sensul combaterii caracterului formal, mecanic al predării și însușirii limbii române. I. Slavici se dovedește în această ultimă direcție cel mai activ și cel mai bine orientat. El acordă o mare importanță studiului teoriei gramaticale pentru însușirea deprinderilor de vorbire și de scriere corectă, susținînd ideea că numai varietatea exercițiilor practice asigură formarea deprinderilor ortoepice și ortografice ale elevilor. Ioan Slavici este un fervent adept al analizei gramaticale și logice ca mijloc de dezvoltare a gîndirii elevilor. În fine, ca artist cunoscător al izvorului celui mai pur al limbii literare, el recomandă ca exemplele, pe care le practică analiza gramaticală, studiul limbii române în genere, să fie luate în primul rînd din creația folclorică și din operele celor mai de seamă scriitori ai noștri.

În ce-l privește pe Odobescu, lupta lui a fost îndreptată în două direcții mai importante : într-o primă perioadă a activității sale didactice, el și-a îndreptat atenția în special în direcția necesității alcătuirii de programe școlare sistematice și complete, amănunțite chiar. Școala noastră n-a avut asemenea programe pînă la finele deceniului al VIII-lea. În a doua parte a activității s-a ocupat de cerințele unui bun manual didactic, alcătuit în conformitate cu programele.

Trebuie să menționăm aici că, în perioada de care ne ocupăm, manualele școlare, cele mai bune chiar, erau în același timp și un fel de îndrumătoare metodice. În

[1] Vezi I. Cremer, *Scriitorii noștri clasici și problemele școlii*, E.S.D.P., 1956.

ele se dădeau și indicații în acest sens. Ceea ce se cerea era să se iasă din această simbioză, pentru ca manualul să fie manual, metodica metodică, lucrare necesară cadrelor didactice. Această necesitate începe să fie văzută, dar ea se va realiza destul de anevoios.

Avem din această perioadă și o lucrare merituoasă în acest domeniu. Este vorba de *Gramatica română* de H. Tiktin. Ca manual de gramatică pentru școlile secundare, *Gramatica română* a lui Tiktin, publicată în două volume (I-Etimologia, II-Sintaxa) la Iași în 1891, este considerată din punct de vedere științific ca cea mai valoroasă pînă la apariția *Gramaticii limbii române*, editată de Academie. Pe lîngă caracterul riguros științific, manualul lui Tiktin avea și o bună bază metodică, fiecare capitol fiind însoțit de exerciții aplicative, de chestionare teoretice și practice.

Un moment important în evoluția școlii românești, la hotarul dintre secolul trecut și secolul nostru, este marcat de reforma învățămîntului primar (1896) și de cea a învățămîntului secundar și superior (1898). Obiectul limbii române capătă acum o programă, care în linii mari se păstrează pînă la reforma învățămîntului din 1948. În gimnaziu, care avea patru clase, se prevede să se predea lectura, gramatica, compunerea și noțiuni generale de stilistică : în liceu, în primele două clase, teoria genurilor literare, iar în ultimele două, istoria limbii și literaturii române.

Așa cum este organizat prin programele din 1899, studiul limbii române este structurat într-o formă care merge oarecum la antipodul concepției care predominase pînă atunci în școala secundară. „În general", se spune în preambulul programei la capitolul respectiv, „cursul

de limba română trebuie să fie de natură mai mult practică decît teoretică; el trebuie să facă pe școlari nu numai a poseda un număr de cunoștințe, ci să-i deprindă a se servi de aceste cunoștințe"[1]. Iar în altă parte, în legătură cu gramatica, citățm: „Se va insista asupra acelor chestiuni, care sînt în legătură directă cu ortografia și punctuația"[2].

Acest punct de vedere a fost apreciat chiar de unii contemporani ca o nouă criză prin care ar trece studiul limbii române. Se instituia în predarea gramaticii un spirit practicist, cu minimalizarea laturii teoretice. Împotriva acestui mod de a vedea s-a ridicat, printre alții, Ioan Slavici. El a căutat să demonstreze greșeala care se săvîrșise, insistînd asupra importanței pe care o are teoria în însușirea temeinică a deprinderilor înseși, importanța legăturii necesare dintre teorie și exerciții, pentru procesul predării limbii materne în școală.

Totuși legarea teoriei de practica limbii era un progres și Slavici însuși era de această părere.

Subliniind legătura dintre limbă și gîndire, el cere ca predarea limbii să se facă în așa fel încît să cultive această legătură. Perfecționînd pe una, noi perfecționăm implicit și pe cealaltă, iar mijlocul metodic cel mai potrivit pentru aceasta este analiza gramaticală. Cît despre aceasta, „punctul de plecare al analizei — spune Slavici — sînt regulile gramaticale, stabilite de uzul general"[3]. De la uzul general deci, de la practică, la reguli

---

[1] C. Lascăr și I. Biberi, *Colecțiunea legilor, regulamentelor și programelor* (1864—1901), Buc. 1901, p. 1247.

[2] Ibidem, p. 1248.

[3] I. Slavici și I. Manliu, *Curs practic și gradat de gramatică română*, București, 1900, p. 140 (apud I. Cremer, Op. cit., p. 177).

Scanned with OKEN Scanner

și cu acestea să procedăm prin exerciții la ascuțirea minții și cultivarea vorbirii. Slavici nu era, după cum vedem, lipsit de gîndire dialectică. Și la fel ca el mai gîndeau și alții.

Dar lucrări metodice, anume pentru predarea limbii române, nu s-au alcătuit în această perioadă, nici bine, nici mai puțin bine orientate.

Puținele referiri metodice pe care le găsim risipite prin programe sau manuale școlare nu puteau crea un curent de opinie, o linie metodică clară în practica de la catedră.

Analiza de mai sus e de natură, credem, să ne lămurească asupra unui lucru important, care e totuși de domeniul didacticii, atît generale cît și speciale, și peste care nu se putea trece : că, anume, constituirea unui obiect de învățămînt, ca atare, nu e treabă nici ușoară și nici lipsită de însemnătate ; că, în cazul limbii române, constituirea lui s-a izbit de dificultăți, inerente apariției și dezvoltării metodicii în genere, dar și de dezvoltarea vieții culturale românești în secolul trecut ; că, în sfîrșit, trebuie să se creeze un climat și o practică pedagogică suficientă și corespunzătoare, pentru ca ideea unei discipline metodice, în domeniul predării, să fie posibilă și cercetări științifice în acest domeniu să poată avea loc.

După 1900, seminariile pedagogice, create în acest scop, au pus mai clar și mai insistent problema unei pregătiri temeinice didactice și metodice a studenților, care se dedicau carierei de profesor, pe lîngă cea de specialitate. Deși această pregătire s-a bazat în parte pe principiile idealiste despre esența procesului de învățămînt ale pedagogiei herbartiene, ea a fost de folos învățămîntului nostru.

Scanned with OKEN Scanner

În această perioadă sînt traduse în românește lucrări străine, care ajung tratate obligatorii pentru studenți[1]. Ele au ținut loc de metodici, în această etapă, deși aveau caracter mai mult de didactică generală. Și apoi ele nu se refereau la realitățile noastre școlare.

Prima metodică a limbii române, pentru școala secundară, este scrisă de profesorul secundar Paul. I. Papadopol: *Metodica limbii materne în gimnazii și licee (1925).* O altă lucrare metodică — dar nu specială pentru limba română, ci laolaltă cu alte obiecte de studiu — este scrisă de profesorul Florea Ilioasa cu un grup de colaboratori, intitulată *Îndrumări metodice.* Partea privind limba română este scrisă de acesta.

Lucrarea lui Papadopol, destul de superficială și incompletă, încearcă o oarecare sistematizare a problemelor de metodică a limbii române, pe care le grupează în patru : exerciții de citire, exerciții de vorbire, exerciții de scriere și teorie, — mai nimic despre esența conținutului și despre organizarea procesului instructiv propriu-zis (lecția de limbă română ca atare).

Lucrarea lui Florea Ilioasa, deși mai redusă ca proporții, e totuși mai completă ca preocupări, tratînd despre scopul limbii române în școala secundară, materia (conținutul), metoda, formele de învățămînt, îndrumări diverse pentru profesori. Scopul predării limbii române, Florea Ilioasa îl găsește bine precizat în

[1] Înaintea primului război mondial, ca lucrare românească am putea pomeni lucrarea Anei Conta Kernbach, *Noțiuni de pedagogie, didactică și metodică*, dar așa cum o arată și titlul, ea nu e o lucrare specială, pentru metodica limbii. Mai bine este reprezentat învățămîntul primar, care încă din 1897 avea o *Metodică a gramaticii, aritmeticii și geometriei* de Gh. N. Costescu, Gh. A. Dima, T. Grigorescu și O. Popescu. După război vor mai fi și altele.

instrucțiunile care însoțesc programa analitică. „Ținta, *zice el*, trebuie să fie deci o cît mai desăvîrșită stăpînire a limbii, o vie pătrundere a valorilor culturale ce se desprind din limba, literatura, arta și puterea de viață a neamului românesc“[1].

În general, ceea ce caracterizează perioada dintre cele două războaie din punctul de vedere al evoluției metodicilor de predare este că, dacă acum există lucrări în acest sens și cadrele didactice sînt treptat tot mai mult în măsură să lucreze după îndrumarea lor, în schimb atenția organelor școlare se îndreaptă tot mai mult spre conținutul învățămîntului. Pe acesta îl vrea cît mai potrivit cu țelurile ei educative. De această tendință se resimt evident și metodicile.

Directivele sumare asupra predării limbii și literaturii române în școlile secundare din România veche le găsim și în unele articole, scrise în revistele de specialitate sau în presa obișnuită, după cum găsim de asemenea în programele școlare — în instrucțiunile însoțitoare mai ales — apărute o dată sau ca urmare a reformelor școlare. Asemenea documente, care exprimă de astă dată un punct de vedere oficial, au fost elaborate și publicate în 1928, 1934 și 1941.

Sînt mai mult îndrumări de bun simț, ieșite din practica școlară comună, decît rezultatul unor cercetări științifice organizate și temeinic argumentate. Ele nu sînt lipsite de importanță, se înțelege, și au mai ales meritul că sînt scrise de cele mai multe ori din experiență. Sînt, însă, prea puține încercările de ieșire cu adevărat din empirism și chiar din rutină, — ceea ce e prea puțin

---

[1] Florea Ilioasa ș.a., *Îndrumări metodice*, București, 1939, p. 8.

pentru a da cadrelor didactice siguranța că au la îndemînă o disciplină științifică a metodicii de predare.

Acesta ar fi, prezentat sumar, drumul străbătut de metodica predării limbii române în școala dinainte de 23 August 1944.

De la înființarea școalelor naționale ale lui Gh. Lazăr și Gh. Asachi și pînă în vremea noastră, studiul limbii române și metodele de predare au făcut desigur unele progrese, dar ele s-au desfășurat într-un ritm foarte lent, așa cum s-au petrecut de altfel lucrurile, din acest punct de vedere, și în alte țări.

Predarea limbii române și-a găsit condiții favorabile dezvoltării științifice după 23 August 1944 și cu deosebire după 1948, cînd a avut loc reforma învățămîntului, care a pus școala noastră pe baze cu totul noi.

Reforma învățămîntului a însemnat, în primul rînd, punerea la baza procesului de învățămînt a unei concepții științifice, materialist-dialectice, despre fenomenele de suprastructură: știință, educație, cultură. Studiul limbii materne a devenit unul dintre principalii factori ai educației comuniste a elevilor, ai acțiunii de răspîndire a culturii în masa mare a școlarilor.

În desfășurarea activității lor instructiv-educative, cadrele didactice au primit treptat ajutorul Academiei, care a editat *Gramatica limbii române*, ed. 1954 și 1963, *Dicționarul limbii române contemporane* și *Dicționarul limbii literare moderne*, *Îndreptarul ortografic, ortoepic* și *de punctuație*, precum și numeroase studii de specialitate.

Înarmați cu o concepție științifică asupra didacticii și metodicii, reconsiderînd experiența trecutului, pentru a alege ceea ce ne-a lăsat bun și folosind tot mai mult propria noastră experiență din anii care au urmat reformei școlare, cercetătorii noștri au trecut la alcătuirea de

Scanned with OKEN Scanner

lucrări metodice, care oglindesc tot mai mult și mai bine stadiul nou de dezvoltare a muncii metodice, în acest domeniu. Au putut apărea astfel lucrări ca: *Metodica predării limbii române în clasele V—VII (1955); Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor la lecțiile de limbă și literatură română în clasele V—X (1956); Îndrumări metodice pentru lecțiile de compunere la clasele V—VII (1958)* ș.a.

În ultimii ani s-a lărgit tot mai mult aria cercetărilor metodice și, în această privință, o contribuție însemnată au adus-o cadrele didactice care lucrează nemijlocit în școală. În cadrul consfătuirilor raionale, al cercurilor pedagogice de specialitate, al lecturilor pedagogice, au prezentat lucrări care generalizau experiența pozitivă în domeniul predării limbii române, lucrări care vin să îmbogățească literatura metodică a acestui important obiect de învățămînt.

Pornind de la o bază ideologică justă, sprijinindu-se pe concepții riguros științifice privind procesul de învățămînt și datele obiectului predării, folosind experiența școlii, metodica predării limbii române s-a dezvoltat în ultimii ani ca o știință cu un cîmp circumscris de cercetare și cu rezultate care însumează atît orientări de ordin principial, teoretic, cît și îndrumări cu caracter practic, aplicativ[1].

Prezenta lucrare sperăm să fie o contribuție la ceea ce s-a făcut pînă acum. Ea încearcă să răspundă cerințelor trecerii la școala generală în patria noastră. Lucrarea are, de aceea, caracter practic, de îndrumare metodică

---

[1] Vezi prof. dr. Stanciu Stoian, *Școală nouă—metode noi de învățămînt*, în Analele Universității din București „seria Științe sociale-filozofie", nr. 13, 1959.

concretă a marelui număr de cadre didactice — îndeosebi tinere — angajate în munca de predare a limbii române în școala generală[1].

Organizarea materialului în lucrarea de față corespunde etapelor fundamentale în care se predă limba română ca limbă maternă în școala generală ; o etapă de familiarizare cu fenomenele de limbă (corespunzînd în general cu clasa I și a II-a) o etapă de prime generalizări sub formă de definiții gramaticale (clasa a III-a și a IV-a) și o alta de studiu al sistemului limbii, cînd elevii își însușesc diferențiat și în relații reciproce necesare cunoștințe de fonetică, de vocabular, de morfologie și de sintaxă (clasa V—VIII).

Conținutul și structura fiecăruia dintre aceste trei părți mari ale lucrării au fost determinate de poziția cunoștințelor de limbă respective în sistemul concentric de organizare și de predare a lor. După cum se știe, repartizarea cunoștințelor de limbă română în școala generală corespunde *logicii interne* a procesului de asimilare a noțiunilor de limbă maternă, în dependență de legile dezvoltării psihice a copilului. Această repartizare nu reproduce sistemul limbii nici ca volum, nici ca mod de organizare a noțiunilor. *Volumul* și *natura* cunoștințelor, precum și ordinea de predare a acestora, variază pe diferite trepte de învățămînt în funcție nu numai de specificul disciplinei, ci și de *cerințele didactice și psihologice ale procesului predării.* De aceea și structura capitolelor care cuprind indicații metodice variază în lucrarea de față de la o etapă la alta. De exemplu, primele indicații metodice în etapa de familiarizare cu fenomenele de

[1] Pentru problemele teoretice, vezi Chiosa C. G., *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura didactică și pedagogică, 1964.

Scanned with OKEN Scanner

limbă se referă la predarea elementelor de sintaxă : procesul de familiarizare cu fenomenele de limbă începe cu formarea priceperii de a izola propoziția din vorbire și de a o recunoaște ca atare, deci cu fapte de sintaxă.

Sistemul concentric presupune, după cum se știe, reluarea progresivă a cunoștințelor predate pe o treaptă de învățămînt anterioară, adîncirea și îmbogățirea continuă a acestora pe treptele ulterioare, pînă la limita volumului maximal fixat pentru perioada școlarității respective. Autorii lucrării de față s-au străduit să țină seama de poziția fiecărei cunoștințe în sistemul concentric de predare a limbii române în școala generală. Astfel, au fost marcate, de exemplu, momentele în care se constituie baza teoretică a unei anumite cunoștințe, se indică experiența pe care urmează să se sprijine la un moment dat predarea unor cunoștințe noi și se dau sugestii pentru soluționarea justă a relației dintre experiența veche și cunoștințele sau elementele noi, pentru justa îmbinare cu cele de repetare sau cele de aplicare, pentru justa proporționare a exercițiilor de recunoaștere și a celor cu caracter creator.

Lucrarea cuprinde, în cea mai mare parte, rezultatele activității directe în școală și ale unor cercetări întreprinse de Institutul de științe pedagogice pe bază de observație și experiment, dar și indicații metodice desprinse dintr-o largă documentare.

Colectivul de autori solicită pe această cale sprijinul celor care vor folosi lucrarea de față. Observațiile, sugestiile și propunerile care vor putea contribui la îmbunătățirea ei vor fi primite cu recunoștință și incluse într-o eventuală nouă ediție.

Prof. dr. *Stanciu Stoian*
Prof. dr. *Ion Berca*

Scanned with OKEN Scanner

PREDAREA CUNOŞTINŢELOR ELEMENTARE DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN CLASA I ŞI A II-a

Scanned with OKEN Scanner

A. CARACTERISTICILE ETAPEI

Cunoştinţele de limbă română care se predau în clasele I-II constituie elemente pregătitoare, situate sub nivelul noţiunilor propriu-zise şi menite să familiarizeze pe elevi cu unele fenomene de limbă. Stadiul acesta a fcst numit şi pregramatical, întîi în sensul că procesul de elaborare a noţiunilor de limbă nu însumează generalizări de ordin gramatical, el reducîndu-se la reprezentări sau la generalizări parţiale prealabile, subordonate generalizărilor sub formă de noţiuni şi de reguli gramaticale, apoi în sensul că elevii operează cu definiţii sau cu reguli de lucru sau chiar cu termeni gramaticali ale căror definiţii nu le cunosc.

Astfel, în clasa I, după perioada abecedară, în care analiza şi sinteza fonetică rămîn operaţiile fundamentale, se trece la elemente sintactice legate nemijlocit de practica verbală şi de limbajul scris al copilului : familiarizarea cu propoziţia prin operaţii logico-gramaticale (recunoaşterea propoziţiei şi separarea ei din vorbire, exerciţii de alcătuire a unor propoziţii, precizarea despre cine se vorbeşte în propoziţie şi ce anume se spune despre el etc.). Aceste operaţii îmbină analiza logico-gramaticală cu formularea corectă a judecăţilor. Pe baza tuturor acestora se reiau analiza şi sinteza fonetică a cuvîntului, precizîndu-se structura lui fonetică, silaba, sunetul şi litera. După aceasta apar elementele de trecere spre înţelegerea

Scanned with OKEN Scanner

unor relații abstracte ale cuvîntului, spre desprinderea cuvîntului de aspectele lui concrete. Prin analize și sinteze fonetice — prin descompunerea vorbirii în propoziții, a propozițiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe și a acestora în sunete (și invers, prin recompunerea cuvîntului și a propozițiilor), copilul ajunge să izoleze propoziția din vorbire și să individualizeze cuvîntul ca unitate a limbajului. Acum apar elementele de morfologie „nume de lucruri", „nume de ființe", care sînt primele forme de generalizare, de operare cu cuvintele independente de conținutul lor sensibil.

În **clasa a II-a** se continuă în esență familiarizarea elevilor cu fenomenele de limbă, acumulîndu-se un volum important de elemente de trecere la formele generalizate ale cunoștințelor de limbă. Prima noțiune definită, propoziția, se menține încă la nivelul înțelegerii logico-gramaticale („o gîndire spusă sau scrisă"), deși încep să se schițeze acum elementele unei scheme gramaticale abstracte în analiza propoziției. De exemplu, într-o propoziție ca „Elevul scrie", copilul operează cu întrebări în analiză avînd în vedere nu raporturile sensibile exprimate (ființa „elevul" și acțiunea ei), ci calitatea de *nume* a ființelor, lucrurilor și calitatea de *cuvînt* care arată lucrarea sau însușirea, *cuvinte* care într-un context dat prezintă anumite valori sintactice. Analiza se desfășoară astfel: „Care **cuvînt** arată despre cine se vorbește în propoziție?" **cuvîntul** *elev*; „Ce reprezintă **cuvîntul** *elev*?" — nume de ființă; „Care este **cuvîntul** care ne arată ce face elevul?" — **Cuvîntul** *scrie*; „Ce arată **cuvîntul** *scrie*?" — o lucrare, adică ce face elevul. Copiii cunosc apoi denumirea de subiect și de predicat, cu care operează

practic prin identificarea acestora în propoziție. Ei înțeleg — la nivelul întrebărilor enunțate precum și al altora (*cînd ? cum ? unde ?*) — relațiile care se stabilesc între cuvintele componente ale unei propoziții.

Cunoștințele morfologice se bazează și la această clasă pe elementele sintactice din practica verbală obișnuită a elevilor și din practica operațională cu elementele sintactice însușite. Pornind de la propoziții recunoscute ca atare, elevii identifică numele de ființe, de lucruri și de fenomene ale naturii sau cuvintele care arată acțiuni ori însușiri. În cadrul categoriei de număr, ceea ce se generalizează în gîndirea elevilor acum este numai relația aceasta : același cuvînt, într-un anumit fel spus, numește **un** *obiect,* iar altfel spus, numește **mai multe** *obiecte.*

În clasa I sînt introduse în limbajul copilului, pe bază de înțelegere a noțiunilor elementare însușite reguli ortografice și de punctuație (scrierea cu literă mare, punctul, semnul întrebării și al exclamării), reguli care își mențin caracterul operațional-practic și în clasa a II-a, avînd motivație redusă la puținele cunoștințe teoretice predate.

Prin urmare, ceea ce caracterizează etapa, din punct de vedere didactic, este caracterul operațional-practic al procesului de învățămînt : elevii își însușesc elemente de limbă în acțiunea de folosire practică a limbajului oral sau scris. În cursul acestui proces se formează cîteva priceperi elementare : priceperea de a izola propoziția din vorbire și de a o recunoaște ca atare, priceperea de a individualiza cuvîntul ca unitate a vor-

Scanned with OKEN Scanner

birii și de a opera cu el desprins de sensul lui concret, priceperea de a cunoaște compoziția sonoră a cuvîntului și de a o respecta în scris, priceperea de a grupa cuvintele după realitatea pe care ele o semnalizează. Aceste priceperi încep să se constituie din perioada preabecedară și mai ales din perioada abecedară, adică din momentul în care limbajul elevilor devine obiect de cunoaștere, realizîndu-se în procesul analizelor și sintezelor fonetice. Ulterior, cînd procesul de predare se desface în două direcții — lecții de citire și lecții de limbă —, materialul acestora din urmă este constituit în mare măsură din reluarea, consolidarea și — oarecum — sistematizarea celor învățate în perioada abecedară. Puținele elemente noi care se adaugă în perioada postabecedară la clasa I, precum și faptul că în clasa a II-a apar, iarăși, extrem de puține cunoștințe noi în raport cu clasa I sînt încă un argument pentru caracterul practic-aplicativ prin excelență al acestei etape.

Dar tocmai acest caracter este izvorul unor dificultăți sau chiar al unor confuzii în practica de la catedră. Pentru a învinge pe unele și a evita pe altele, este necesar să fie cunoscut specificul metodic al procesului instructiv-educativ la limba română în aceste clase.

Mai întîi, reluarea insistentă și de durată a unui volum redus de cunoștințe nu înseamnă o repetare mecanică — deci obositoare și inutilă — a unui număr anumit de operații cu un număr limitat de fapte de limbă. Ceea ce deosebește exercițiul de simpla repetare mecanică este faptul că activitatea exersată cunoaște o dezvoltare progresivă, o creștere treptată și obligatorie a nivelului sarcinilor, iar — în al doilea rînd — faptul că activitatea exersată constă în operarea conștientă cu

Scanned with OKEN Scanner

fenomenele de limbă. Cercetările în materie au dovedit că familiarizarea cu fenomenele de limbă în exerciții uniforme, identice ca factură și ca cerințe, devine o sursă de confuzii și de dezinteres. S-a constatat, de pildă, că, încă din perioada preabecedară, în exercițiile de analiză și de sinteză fonetică se pot introduce nu numai determinarea unor noțiuni (propoziție, cuvînt, silabă), ci și unele elemente care contribuie la înțelegerea noțiunilor și care servesc totodată la delimitarea lor față de altele (de exemplu, cuvîntul este „o parte mică de vorbire cu înțeles" — în raport cu silaba, care este „o parte mică de vorbire fără înțeles")[1].

În concluzie, la limba română comunicarea de cunoștințe acoperă un număr redus de ore la clasele I-II, dominante rămînînd activitățile practic-aplicative de repetare, consolidare și sistematizare a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare. Toate acestea din urmă cer introducerea treptată a unor generalizări parțiale și operarea conștientă cu ele în situații mereu noi și în forme cît mai variate de exerciții.

După cum s-a văzut, operațional-practic se însușesc în această etapă nu numai cunoștințele, ci și elemente ale deprinderilor de bază: pe lîngă aplicarea cîtorva reguli de lucru privitoare la ortografie și la punctuație, deduse din cunoștințele teoretice predate, elevii dobîndesc deprinderi de exprimare corectă în procesul folosirii practice a limbajului oral și scris. Prin urmare, deși din cunoștințele elevilor lipsesc noțiuni și reguli care fundamentează teoretic modul corect de vorbire și

[1] Cercetări întreprinse de Laszloffy Ileana și Peterfi Emilia din Cluj — în manuscris.

Scanned with OKEN Scanner

de scriere, în clasele I-II se realizează totuși deprinderi elementare generale de exprimare printr-o anumită organizare a procesului predării. Metodic, lucrul acesta înseamnă permanente explicații situaționale, (explicații limitate la situația faptului de limbă din text), indicarea consecventă a felului în care trebuie rostite sau scrise cazurile particulare întîlnite, motivînd totodată — la nivelul posibilităților de înțelegere ale elevilor — de ce în situația *dată* trebuie să vorbim sau să scriem astfel. Așadar, chiar dacă nu oferim elevilor reguli, generalizări, în cursul unui exercițiu de citire, de scriere trebuie introduse elemente de explicare sau chiar de motivare a situației ortografice, ortoepice etc. întîlnite. Acționînd astfel în mod perseverent, pedagogul poate dezvolta atitudinea conștientă a elevilor față de exprimarea personală, poate contribui la atenuarea unor influențe exercitate asupra limbajului elevilor de vorbirea familiară sau de graiul local, poate preveni automatizările greșite — provocate, în această etapă, cînd nu sînt luate măsurile cuvenite, de necunoașterea sistemului gramatical, ortografic și ortoepic al limbii noastre. În esență, una dintre sarcinile cele mai importante în această etapă este prevenirea greșelilor, știind că, acum, exprimarea elevilor nu ajunge să fie îndreptată de reguli deduse din determinarea științifică a fenomenelor de limbă și că este mult mai greu de refăcut o deprindere greșită decît de creat, de la început, chiar empiric, una corectă.

Scanned with OKEN Scanner

B. PREDAREA ELEMENTELOR DE SINTAXĂ

I. FAMILIARIZAREA CU PROPOZIȚIA

Familiarizarea elevilor cu propoziția este punctul de plecare în însușirea conștientă a elementelor de limbă și baza pe care se formează apoi primele noțiuni de morfologie. Pe de altă parte, organizarea vorbirii în propoziții închegate, care să exprime în mod adecvat aspecte ale realității, este o condiție pentru însușirea și redarea sub formă verbală a cunoștințelor predate la orice obiect de învățămînt.

Procesul de familiarizare a elevilor cu propoziția începe din clasa I, avînd caracter operațional-practic. Din perioada abecedarului, elevilor li se cere să alcătuiască propoziții despre un subiect dat de învățător. Primele exerciții de acest gen se efectuează pe baza intuirii unor t a b l o u r i sau i l u s t r a ț i i. În manual există, de exemplu, o ilustrație cu interiorul unei camere: mama, fetița și băiatul săvîrșesc, fiecare, cîte o lucrare. Prin întrebări puse cu grijă, învățătorul conduce gîndirea elevilor spre descoperirea ființelor din ilustrație și a acțiunii pe care o săvîrșește fiecare dintre ele. Rezultatul intuirii este exprimat apoi în propoziții: „Mama coase", „Fetița scrie" etc. Conținutul propozițiilor alcătuite astfel trebuie să fie cît mai variat — atît în privința subiectului (nume de ființe și de lucruri variate), cît și în privința predicatului (acțiuni variate). De exemplu, se pot alcătui propoziții despre copii,

Scanned with OKEN Scanner

școlari, muncitori, despre păsări, animale sălbatice și animale domestice, despre obiecte de îmbrăcăminte etc. Totodată, de la propozițiile care vorbesc despre mișcarea ființelor sau lucrurilor (propoziții cu predicat verbal deci), se trece la alcătuirea unor propoziții în care subiectului i se atribuie o însușire: „Mama este înaltă", „Fetița este mică" etc. (propoziții cu predicat nominal deci).

După ce elevii dovedesc că reușesc să alcătuiască propoziții pornind de la intuirea unor tablouri sau ilustrații care redau acțiuni sau însușiri ale ființelor și lucrurilor, faza de construire a propozițiilor pe bază de percepție poate fi depășită. Noul punct de plecare îl constituie acum reprezentările elevilor despre ființe și lucruri. Învățătorul propune elevilor „subiecte" variate — circumscrise totdeauna la experiența lor — cerîndu-le să alcătuiască propoziții. Exercițiul se enunță de obicei astfel: „Scrieți cîte o propoziție despre *copii, iepuraș, carte, zăpadă*".

După aceasta, sarcina exercițiului poate fi mărită fixînd ca subiect al propozițiilor de alcătuit o clasă de obiecte, nu un obiect izolat. De exemplu, se poate cere construirea unor propoziții despre *animalele domestice*, despre *lucrurile școlarului* etc. Aceste exerciții solicită mai intens gîndirea elevilor prin faptul că ei sînt puși în situația de a stabili corelații între noțiunea gen (animale domestice) și specia subordonată (oaia, calul, vaca etc.) despre care după aceea trebuie să spună propoziții.

Exercițiile de alcătuire a propozițiilor constituie și un mijloc de îmbogățire și de precizare a vocabularului elevilor. În mod obișnuit, unele exemple de propoziții

Scanned with OKEN Scanner

sînt analizate lexical, arătîndu-se din cîte cuvinte este alcătuită propoziţia, care este locul fiecărui cuvînt în propoziţie şi explicîndu-se sensul unor cuvinte.

II. REGULI DE PUNCTUAŢIE ŞI DE ORTOGRAFIE LEGATE DE FAMILIARIZAREA CU PROPOZIŢIA

Litera mare şi punctul

Înţelegerea şi folosirea propoziţiei ca unitate de vorbire, de comunicare între oameni, capătă perspective noi o dată cu învăţarea cititului şi scrisului. Familiarizarea cu propoziţia se îmbină de aici înainte cu probleme elementare de punctuaţie şi de ortografie. Primele noţiuni de acest fel sînt litera mare la începutul propoziţiei şi punctul la sfîrşitul ei, care se comunică ocazional, în legătură directă cu textul din abecedar şi care se consolidează apoi prin exerciţii variate. Iată cîteva exemple : a) Cu ajutorul alfabetului decupat învăţătorul formează la tabla cu stinghii propoziţii variate. Se cere elevilor să spună cu ce fel de literă s-a scris începutul primului cuvînt din propoziţie, ce s-a pus la sfîrşitul propoziţiei. b) Se dau cuvinte decupate la întîmplare, urmînd ca elevii să le aşeze în ordine, formînd propoziţii. Se cere elevilor să observe cu ce fel de literă s-a scris propoziţia la început şi ce s-a pus la sfîrşitul ei. c) Se prezintă ilustraţii cerînd elevilor să formeze, tot cu ajutorul alfabetului decupat, propoziţii în legătură cu ele. („Mama are un ac. Cana e mare").

Asupra acestor cunoştinţe se insistă mereu, pe măsură ce se parcurge materia, folosind şi alte forme de consolidare. Concomitent se fac exerciţii de rostire a propo-

Scanned with OKEN Scanner

zițiilor și de intonare corectă a lor în procesul citirii, cînd se insistă asupra faptului că sfîrșitul unei propoziții, punctul, trebuie marcat prin pauză între propoziția rostită sau citită și propoziția următoare.

Tot în perioada abecedarului, din momentul în care se trece de la citirea de propoziții izolate la citirea unor mici texte închegate, elevii se familiarizează cu scrierea titlului cu literă mare (de exemplu: „La munte", „La masă", „Bunicul" etc.). Scrierea corectă a titlului cu litera inițială mare se consolidează de fiecare dată cînd se întîlnește în abecedar, cît și prin exerciții suplimentare, ca, de exemplu: a) alcătuirea la tablă a unui text mic de 2—3 propoziții căruia elevii îi aleg cel mai potrivit titlu din cartonașele pe care se găsesc scrise mai multe titluri (bineînțeles, potrivite conținutului); b) exerciții de scriere la tablă a unor mici texte cu titlu; c) copieri sau dictări pentru formarea deprinderii de a scrie titlul cu literă inițială mare și la mijlocul rîndului.

Experiența dobîndită de elevi în domeniul construirii de propoziții și al recunoașterii propoziției ca unitate a vorbirii este consolidată în perioada postabecedară, prin exerciții variate, care urmăresc totodată însușirea elementelor de punctuație și de ortografie legate de scrierea propoziției.

Astfel, pentru cunoașterea scrierii cu literă inițială mare a primului cuvînt din propoziție, învățătorul poate porni de la ilustrațiile și exemplele din manual, sau poate prezenta alte ilustrații pe baza cărora elevii alcătuiesc propozițiile potrivite. Învățătorul urmărește ca acestea să fie formulate corect, apoi le scrie la tablă. De exemplu:

E iarnă. Copiii se joacă în curte. Geta, Nicu și Radu fac un om de zăpadă. Grivei latră bucuros.

Scanned with OKEN Scanner

Fiecare propoziţie este citită de către alt elev. Citirea propoziţiilor se repetă de două-trei ori. Apoi un elev citeşte textul în întregime. Se face analiza textului: Cîte propoziţii aţi citit? Despre ce se vorbeşte în propoziţia întîi? în propoziţia a doua? în propoziţia a treia? în propoziţia a patra? Apoi învăţătorul pune următoarele întrebări în continuare: Cu ce literă începe primul cuvînt din propoziţie? Ce se află la sfîrşitul fiecărei propoziţii? El atrage atenţia elevilor asupra scrierii cuvintelor mai grele (*copiii, Geta*), îi pune să rostească asemenea cuvinte clar, pentru a le dezvolta auzul fonematic, legînd deprinderile ortografice de pronunţarea corectă.

Deoarece se cunoaşte conţinutul textului, se cere elevilor să fixeze ei cel mai potrivit titlu (de exemplu: „Iarna"). Cu ocazia aceasta se aminteşte elevilor că şi titlul se scrie la început tot cu literă mare, dar că la sfîrşitul lui nu se pune punct. Învăţătorul scrie titlul la tablă, deasupra textului. Elevii repetă oral felul cum s-a scris acesta.

Se cere apoi elevilor să copieze textul de pe tablă şi să controleze dacă au scris corect. După ce au terminat copierea, elevii citesc ceea ce au scris în caietele lor. Învăţătorul le cere să citească prima propoziţie, să spună cu ce fel de literă au început primul cuvînt din propoziţie şi ce au pus la sfîrşitul ei. Tot aşa se citesc şi celelalte propoziţii. Elevii indică de fiecare dată litera mare de la începutul primului cuvînt al propoziţiei şi punctul de la sfîrşitul ei. Se repetă de către doi-trei elevi despre ce au învăţat astăzi. Pentru cazul cînd rămîne timp, învăţătorul poate da elevilor un exerciţiu de muncă independentă. De exemplu, se scriu pe tablă două-trei cuvinte (*mama, elevul, cîinele*) cu care elevii să formeze

și să scrie propoziții din cîte două cuvinte („Mama coase. Elevul citește. Cîinele latră"), sau se folosesc ilustrații, tablouri ori exerciții din manual cu aceleași sarcini. Oricum, profesorul este obligat să facă la fiecare lecție legătura cu manualul (prin folosirea exemplelor, a exercițiilor, a citirii regulilor).

Pentru acasă se dă ca temă copierea a trei-patru propoziții dintr-un text cuprins în manual, după ce ele au fost citite în clasă.

Atunci cînd se predă simultan la două sau la mai multe clase, învățătorul cere elevilor să privească ilustrațiile sau tabloul și apoi să alcătuiască, sub îndrumarea sa, cîteva propoziții în legătură cu tema ilustrației. Propozițiile sînt scrise la tablă, iar învățătorul cere elevilor să se pregătească pentru scris și să scrie singuri propozițiile.

Formarea deprinderii de a folosi litera mare și punctul la scrierea propozițiilor cere în continuare și alte forme de exerciții, dintre care amintim, la început, alcătuirea și scrierea de propoziții pe baza intuirii unui singur tablou, a unui grup de tablouri în succesiune sau a unor ilustrații izolate.

Elevii privesc cu atenție tabloul și sub îndrumarea învățătorului alcătuiesc propoziții despre ceea ce reprezintă tabloul. Acestea sînt scrise apoi pe tablă. Elevii citesc titlul și textul și spun despre cine se vorbește în fiecare propoziție și ce anume se vorbește. Învățătorul întreabă : Cu ce fel de literă s-a scris începutul fiecărui cuvînt al propoziției ? Ce s-a pus la sfîrșitul fiecărei propoziții ? Cu ce fel de literă s-a scris începutul primului cuvînt din titlu ? Se menționează (de către elevi) că

Scanned with OKEN Scanner

după titlu nu se pune punct. Se cere elevilor apoi să copieze textul de pe tablă în întregime sau numai propozițiile indicate de învățător, care se vor citi înainte de două-trei ori. Se face controlul muncii independente. La sfîrșit, elevii, îndrumați de învățător, trag concluzii în legătură cu folosirea literei mari și a punctului la scrierea titlului și a propozițiilor.

Alt exercițiu posibil este următorul : se cere completarea unui text din care lipsesc titlul, primul cuvînt din propoziție și punctul ; de exemplu :

. . . . . .
...s-a topit
...este umed
...au început aratul
...duduie
...taie brazda adînc
. . . . . .
...ne sculăm
...spre școală
...sîntem prezenți
...cu drag la limba română

Completarea treptată a textului se îmbină cu aplicarea conștientă și motivată a regulilor de punctuație și de ortografie învățate.

Se mai pot efectua exerciții de delimitare a propozițiilor dintr-un text scris fără litere mari și fără puncte. Un astfel de exercițiu solicită într-un grad mai înalt gîndirea elevilor și angajează mai intens procesele de analiză și sinteză, deoarece elevul trebuie să recunoască și să delimiteze propozițiile după înțelesul lor, fără sprijinul elementelor grafice (literă mare, punct).

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiul se desfășoară în felul următor. Elevii sînt puși să citească textul. În procesul citirii, elevii întîmpină greutăți evidente. Învățătorul îi ajută să înțeleagă cauzele dificultăților întîmpinate : textul conține mai multe propoziții, care sînt scrise însă fără literă mare și fără punct. Se fixează acum sarcina exercițiului : identificarea și delimitarea fiecărei propoziții și transcrierea lor corectă.

Învățătorul citește propozițiile separîndu-le prin pauze. După aceea citesc elevii, iar învățătorul urmărește ca ei să separe propozițiile corect. Propozițiile sînt citite astfel de cîteva ori. Învățătorul îi întreabă despre cine se vorbește în prima, în a doua, în a treia, în a patra propoziție. Se cere apoi copiilor să copieze pe rînd fiecare propoziție, atrăgîndu-li-se atenția asupra regulilor învățate. După ce au scris propozițiile, elevii le citesc cu glas tare din caietele lor. Fiecare propoziție este citită de alt elev, care spune cu ce fel de literă a început primul cuvînt și dacă a pus punct la sfîrșitul ei.

Cînd se predă simultan la două sau la mai multe clase, elevii citesc propozițiile sub supravegherea învățătorului, iar după aceea le copiază singuri.

Pentru acasă se dă elevilor un text asemănător, fie din manual, fie compus de învățător. Și într-un caz și în altul, textul va fi citit în prealabil de către învățător împreună cu elevii, separîndu-se propozițiile oral.

În sfîrșit, exercițiul de reconstituire a unei propoziții din cuvinte așezate întîmplător contribuie și el la formarea priceperii elevilor de a se exprima în unități de vorbire cu sens. Ei trebuie să caute, prin analiza sensului cuvintelor, înțelesul de ansamblu al propoziției, judecata pe care o reflectă. Elevilor li se

comunică sarcina didactică și după aceea, făcînd apel la gîndirea lor, ei urmează să găsească o structură logică propoziției. Combinarea cuvintelor în propoziție făcîndu-se pe baza semnificației cuvintelor, exercițiul are consecințe pentru dezvoltarea vocabularului și pentru formarea priceperii de expunere logică a ideilor. Numai pe baza sensului cuvintelor *puișorii, păsărelele, își, în, cresc, cuiburi* poate fi reconstituită propoziția „Păsărelele își cresc puișorii în cuiburi". Reconstituirea propozițiilor din cuvinte ordonate fără legături gramaticale între ele sau din texte fără punctuație și fără litere mari contribuie la formarea priceperii elevilor de a-și analiza limbajul personal, pentru a selecționa din el elementele cu sens care să înlesnească funcția de comunicare a limbii într-o situație dată.

Semnul întrebării și al exclamării

În clasa I, elevii se familiarizează în mod practic și cu propozițiile interogative și exclamative. Ei cunosc semnul întrebării și al exclamării și se deprind cu utilizarea lor. Pentru formarea deprinderii de a recunoaște propozițiile interogative, învățătorul alege exemple clare, pe care le citește cu intonația adecvată, explicîndu-le întrebuințarea celor două semne de punctuație. Familiarizarea elevilor cu propozițiile interogative sau exclamative e ușurată de exercițiile efectuate în acest sens. În primul rînd se fac exerciții de c i t i r e c u i n t o n a ț i e n e c e s a r ă a unor texte care cuprind propoziții interogative sau exclamative.

Înțelegerea modului de folosire a semnului întrebării și al exclamării se sprijină, în mare măsură, pe practica

Scanned with OKEN Scanner

verbală a elevilor. Cu ajutorul observării directe a ființelor și lucrurilor sau cu ajutorul ilustrațiilor, elevii se deprind cu intonația cerută de întrebarea și de răspunsul respectiv. De exemplu, se prezintă o ilustrație reprezentînd niște copii care au găsit în pădure un arici. Pe baza ei se pot alcătui următoarele propoziții : Unde se află copiii ? Ce au găsit ei ? Ce fel de animal este ariciul ? Propozițiile se scriu pe tablă, se citesc de către elevi cu atenție la intonație, stabilindu-se cîte propoziții sînt și ce semn s-a pus după fiecare. Pentru scrierea semnului întrebării se poate folosi creta colorată. După aceasta, se propune un exercițiu de felul următor : Citiți răspunsurile și gîndiți-vă la întrebările care li se potrivesc. Scrieți apoi întrebările și răspunsurile.

Întrebări	*Răspunsuri*
1. . . . . ?	Elena scrie.
2. . . . . ?	Radu este cuminte.
3. . . . . ?	Pisoiul doarme.

Se mai pot folosi exerciții de felul următor. Se scrie pe tablă un text conținînd propoziții interogative sau exclamative, fără semnul întrebării sau al exclamării la sfîrșit. Se cere elevilor să copieze acest text, punînd la sfîrșit semnul cerut de felul propoziției. În alte exerciții se poate cere elevilor să alcătuiască propoziții interogative sau exclamative în legătură cu o temă dată de învățător. Fixarea cunoștințelor despre propozițiile interogative și exclamative și consolidarea deprinderii de a le recunoaște și de a le intona corect în citire sînt realizate prin exerciții de citire corectă, conștientă și expresivă a lecțiilor din manualul de limba română. Citirea unor

bucăți de lectură care conțin cele trei feluri de propoziții obligă pe elevi să nuanțeze citirea după felul propozițiilor. Nuanțarea citirii în funcție de felurile propozițiilor implică participarea proceselor de analiză și sinteză a textului respectiv. Contextul e analizat, iar citirea și accentuarea componentelor lui, deci a propozițiilor, se fac pe baza semnului final : punct, semnul întrebării sau al exclamării.

Un mijloc de verificare a gradului de dezvoltare a priceperilor elevilor de a opera cu propozițiile interogative și exclamative îl constituie citirea selectivă a unor asemenea propoziții dintr-un text. De exemplu, în verificarea lecției de citire „La semănat" din manualul de limba română pentru clasa I, învățătorul cere unui elev să citească propozițiile care au semnul întrebării la sfîrșit, iar altuia să citească propozițiile cu semnul exclamării la sfîrșit. Textul respectiv este supus unui proces de analiză, pentru a se recunoaște propozițiile cu semnul întrebării sau al exclamării.

Dezvoltarea gîndirii elevilor se realizează și cu ajutorul alcătuirii propozițiilor pe baza întrebărilor puse de învățător. Formularea răspunsurilor la întrebările învățătorului constituie un exercițiu permanent de dezvoltare a gîndirii și de formare a priceperii de a alcătui propoziții. Pentru realizarea acestui obiectiv, e necesar ca întrebările să fie clare și corecte. Ele vor spori dificultățile puse în fața gîndirii elevilor paralel cu vîrsta. În clasa I se vor adresa întrebări simple, al căror răspuns să completeze propoziția prin introducerea subiectului sau a predicatului, ca de exemplu : Ce faceți voi în recreație ? („În recreație noi ne jucăm") ; Ce fac muncitorii în fabrici ? etc. În clasele

Scanned with OKEN Scanner

următoare se vor utiliza pe scară mai largă întrebările care solicită formularea unor propoziții ce conțin cuvinte neincluse în întrebare. Formularea propoziției este în acest caz un prilej de activizare a vocabularului elevilor.

Toate aceste cunoștințe (scrierea cu literă mare la începutul primului cuvînt al propoziției și la începutul primului cuvînt al titlului, punctul, semnul întrebării, semnul exclamării), se vor însuși cu ușurință de către elevi dacă învățătorul folosește forme variate în predarea cunoștințelor, în consolidarea lor, în repetarea lor și în lecțiile de control. De exemplu, pentru o lecție de repetare (și în același timp de consolidare) a semnelor de punctuație învățate, este bine să se prezinte texte în care elevii să găsească cu ușurință toate cazurile învățate, iar pentru lecțiile de control sînt indicate mai ales diferite forme de dictări și copieri. Este important și absolut necesar ca toate lucrările de control să fie analizate cu elevii în ore speciale. Profesorul va ține seama de greșelile care se repetă și, după nevoie, va interveni cu noi exerciții și lămuriri.

Propunem un plan de lecție privitor la cunoștințele despre care s-a vorbit.

Clasa I.

Subiectul lecției: litera mare, punctul, semnul întrebării și al exclamării în scrierea propoziției.

Tipul lecției: lecție de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare orală și scrisă.

Scopul lecției: consolidarea regulilor de punctuație și de ortografie legate de scrierea propoziției; — dezvoltarea deprinderii de a folosi corect semnele de punctuație învățate de elevi și a literei mari la începutul primului cuvînt al propoziției.

Metode și procedee: conversația, exercițiul.

Scanned with OKEN Scanner

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Stabilirea ordinii, pregătirea elevilor pentru lecție.

II. *Anunțarea subiectului lecției și a scopului ei*

Vom face cîteva exerciții de scriere a propozițiilor, ca să ne amintim cum trebuie să folosim punctul, semnul întrebării, semnul exclamării și litera mare.

III. *Efectuarea activităților practic-aplicative*

Se spune următoarea propoziție: „Marioara merge la școală". Se întreabă: Ce am spus eu, copii? (o propoziție). Dacă am vrea să scriem această propoziție, ce semn am pune la sfîrșit? (punct).

Se afișează pe tablă cartonașul cu punctul.

Cu ce fel de literă vom începe să scriem propoziția? (cu literă mare).

Se scrie această propoziție pe tablă.

— Căutați și voi în textul... din abecedar exemple de propoziții cu punct la sfîrșit; arătați cu ce fel de literă s-a scris după punct.

Se spune apoi copiilor: „Copii, Marioara și Ana se pregătesc să plece la școală. Marioara spune: „Tu mergi la școală?" Pe cine a întrebat Marioara cînd a rostit această propoziție?

Dacă am vrea să scriem această propoziție, ce semn am pune ca să arătăm că Marioara a întrebat? (semnul întrebării). Se afișează pe tablă cartonașul cu semnul întrebării desenat. Învățătorul scrie propoziția pe tablă.

Căutați și voi în textul... din abecedar exemple de propoziții cu semnul întrebării la sfîrșit.

„Vai, ce frumos e afară!" Ce a simțit Ana cînd a rostit această propoziție? (s-a mirat). Dacă am vrea să scriem această propoziție, ce semn am pune la sfîrșit ca să arătăm că Ana s-a mirat? (semnul exclamării). Se afișează pe tablă și cartonașul cu semnul exclamării desenat și se scrie propoziția pe tablă.

Scanned with OKEN Scanner

Căutați și voi în bucata... din abecedar exemple de propoziție cu semnul exclamării la sfîrșit.

Spuneți ale cui sînt cuvintele din propoziția: „Tu mergi la școală?" (ale Marioarei). Dar în propoziția: „Vai, ce frumos e afară!" (ale Anei). Cum arătați în scris acest lucru? (punem o linioară culcată înainte de a scrie propoziția). Se afișează pe tablă și cartonașul cu liniuța de dialog și se cer exemple dintr-un text cuprins în abecedar. Se scrie pe tablă linioara de dialog înaintea propozițiilor respective. Pe tablă va apărea următorul text:

„Marioara merge la școală.
— Tu mergi la școală?
— Vai, ce frumos e afară!"

Se întoarce tabla pe care, din pauză, s-a scris următorul text:

„E dimineață
Anca se îmbracă și pleacă la școală
Cine lipsește
Vai, ce bine e la școală"

Un copil citește ceea ce este scris pe tablă, apoi se analizează oral textul.

— Ați înțeles ușor acest text? (nu) De ce nu ați putut să-l înțelegeți? (lipsesc semnele de punctuație).

Se discută cu elevii textul și se stabilește ce semne de punctuație se vor pune. Elevii completează la tablă textul cu semnele respective, ținînd seamă de intonație și de cele discutate în prima parte a lecției. După aceasta elevii copiază textul pe caietele de clasă, sub supravegherea învățătorului.

IV. *Concluzii*

După copiere, prin întrebări, se precizează care au fost subiectul și scopul lecției, cînd se folosesc semnele de punctuație aplicate în cursul lecției, ce exerciții s-au efectuat pentru aceasta.

Învățătorul conchide asupra felului în care au răspuns și au rezolvat elevii exercițiile, evidențiind pe cei mai activi și pe posesorii caietelor îngrijite, cu exercițiile corect scrise.

V. *Tema pentru acasă*

Copierea atentă a ultimului text.

Scanned with OKEN Scanner

III. FAMILIARIZAREA CU PĂRȚILE PRINCIPALE DE PROPOZIȚIE

Despre cine și ce anume se vorbește în propoziție

Un rol însemnat în asimilarea conținutului noțiunilor de subiect și predicat îl au exercițiile pregătitoare de analiză în care se evidențiază despre cine și ce anume se vorbește în propoziție. După ce elevii recunosc propozițiile dintr-un text și alcătuiesc propoziții în legătură cu o temă dată, se poate începe, încă din clasa I, formarea priceperii elevilor de a recunoaște despre cine și ce anume se vorbește în propoziție. Nu se va utiliza în discuții noțiunea de parte de propoziție, care ar complica analiza. E recomandabil ca primele propoziții care se analizează să fie formulate despre părinți, copii, școlari, muncitori, să oglindească aspecte ale mediului în care trăiesc elevii. Ei recunosc mai ușor în felul acesta despre cine se vorbește în propoziție și ce anume. După citirea unei propoziții ca aceasta: „Copiii cîntă", se adresează clasei întrebarea: Despre cine se vorbește în această propoziție? Cuvîntul *copiii,* indicat de elevi, va fi subliniat cu cretă colorată, pentru a fi distins mai ușor în comparație cu cele care arată ce anume se vorbește. Se pune o nouă întrebare: Ce se vorbește despre copii? Se subliniază cu două linii cuvîntul **cîntă.** Elevii au astfel o imagine vizuală a celor două părți distincte din propoziție. Priceperea de a afla despre cine și ce anume se vorbește în propoziție se consolidează prin exerciții de aflare a celor două părți de propoziție în propoziții cît mai variate. Pentru a nu deprinde pe elevi cu o analiză mecanică, e recomandabil ca în structura

Scanned with OKEN Scanner

propoziţiilor să intervină şi altă ordine, adică situaţii de topică inversă. Astfel, la început se analizează propoziţii cu ordinea subiect-predicat : „Fata lucrează în fabrică", „Şcolarii învaţă". După aceasta, se propun pentru analiză propoziţii cu ordine inversă, de exemplu : „A sosit iarna geroasă", „Cad fulgi mari". Recunoaşterea părţii despre care se vorbeşte în propoziţie în asemenea cazuri se face pe baza înţelesului şi a analizei propoziţiei, eliminîndu-se posibilitatea delimitării mecanice a primului cuvînt ca parte despre care se vorbeşte în propoziţie.

O lecţie de comunicare de noi cunoştinţe la clasa I cu această temă s-ar putea desfăşura după următorul plan :

Clasa I.

Subiectul lecţiei : despre cine şi ce anume se vorbeşte în propoziţie.

Tipul lecţiei : lecţie de comunicare a cunoştinţelor noi.

Scopul lecţiei : a ajuta pe elevi să înţeleagă că în fiecare propoziţie se vorbeşte despre cineva sau ceva şi se arată ce anume se vorbeşte ; a dezvolta gîndirea şi vorbirea elevilor ; a consolida unele reguli ortografice învăţate.

Metode : conversaţia, analiza gramaticală.

Material didactic : tabloul intitulat „Jocurile copiilor iarna".

Desfăşurarea lecţiei

I. *Organizarea clasei*

Elevii îşi pregătesc pe bancă cele necesare : caietul, cartea, creionul, guma.

II. *Verificarea cunoştinţelor*

1) Controlul temei executate acasă (Exerciţii de copiere).

Trei elevi citesc tema lucrată acasă şi arată cu ce literă au scris primul cuvînt din propoziţie şi ce semn au pus la sfîrşitul ei.

Scanned with OKEN Scanner

2) Legătura cu lecția nouă. Ce ați învățat pînă acum la gramatică? (Despre propoziție). Ce anume ați învățat despre propoziție? (Să alcătuim propoziții și să le scriem corect). Trei elevi repetă regulile învățate.

III. *Anunțarea subiectului lecției*

Ora aceasta vom învăța ceva nou în legătură cu propoziția.

IV. *Comunicarea cunoștințelor*

1) Se prezintă tabloul, care este lăsat în fața clasei cîteva minute. Se pun următoarele întrebări: Ce vedeți în acest tablou? (cum se joacă copiii iarna). Ce face băiatul? (patinează). Dați-i un nume și spuneți ce face! Se repetă propoziția, pe care învățătorul o scrie la tablă. La fel se procedează și pentru celelalte personaje din tablou.

Pe tablă apar următoarele propoziții:

Gheorghiță patinează.

Mioara se dă cu săniuța.

Copiii sînt veseli.

Grivei latră.

2) Urmează apoi analiza propozițiilor.

Un elev citește prima propoziție. Despre cine se vorbește în această propoziție? (despre Gheorghiță). Subliniem acest cuvînt care ne arată despre cine se vorbește în propoziție. Ce se spune despre Gheorghiță? (patinează). Cuvîntul acesta ne arată ce anume se vorbește despre Gheorghiță. Alt elev citește propoziția a doua. Despre cine se vorbește în această propoziție? (despre Mioara). Subliniem cuvîntul Mioara, care arată despre cine se vorbește în această propoziție. Ce se spune despre Mioara? (se dă cu săniuța). Aceste cuvinte arată ce anume se vorbește despre Mioara.

La fel se analizează și celelalte propoziții. Concomitent se atrage atenția elevilor asupra scrierii unor cuvinte: *Gheorghiță, Mioara, copiii.* Elevii le citesc, le analizează fonetic, învățătorul insistînd asupra grupurilor de litere *ghe, ghi,* din cuvîntul *Gheorghiță,* asupra grupului *oa* din cuvîntul Mioara și asupra terminației cuvîntului *copiii.*

Scanned with OKEN Scanner

3) Concluziile cu caracter de generalizare se desprind în felul următor :

Citiți cuvintele subliniate. Ce arată ele ? (despre cine se vorbește în fiecare propoziție). Se repetă de mai multe ori. Citiți cuvintele nesubliniate. Ce arată ele ? (ce anume se vorbește în fiecare propoziție). Se repetă și această concluzie.

Deci ce am învățat azi la gramatică ? (Am învățat că în fiecare propoziție se vorbește despre cineva și se arată ce anume se vorbește). Se repetă de către 2—3 elevi. Titlul lecției este scris pe tablă, iar elevii îl scriu în caiete (Despre cine se vorbește în propoziție și ce anume).

V. *Fixarea cunoștințelor*

Se dictează următoarele propoziții :

„Mircea se dă pe gheață.

Muncitorii lucrează în fabrici."

Un elev scrie propozițiile pe tablă, iar ceilalți pe caiete. Elevii fac analiza acestor propoziții și subliniază cuvintele care arată despre cine se vorbește. Exercițiul este apoi controlat, pentru a vedea cum au fost rezolvate sarcinile.

Se deschid manualele la capitolul respectiv. Doi elevi citesc titlul lecției. În continuare se analizează propozițiile indicate într-un exercițiu din manual, aplicînd cunoștințele învățate în această oră. Se caută ca elevii să rezolve exercițiul independent, fără prea mult ajutor din partea învățătorului.

VI. *Tema pentru acasă*

Un exercițiu în care se cere să se scrie cîteva propoziții și să se sublinieze cuvintele care arată despre cine se vorbește în fiecare propoziție.

În legătură cu structura propoziției, în clasa I elevii sînt familiarizați să despartă corect propozițiile în cuvintele care le compun. Ei observă că numărul cuvintelor din care este alcătuită o propoziție variază. Deosebită atenție se acordă separării pronumelor reflexive și personale,

Scanned with OKEN Scanner

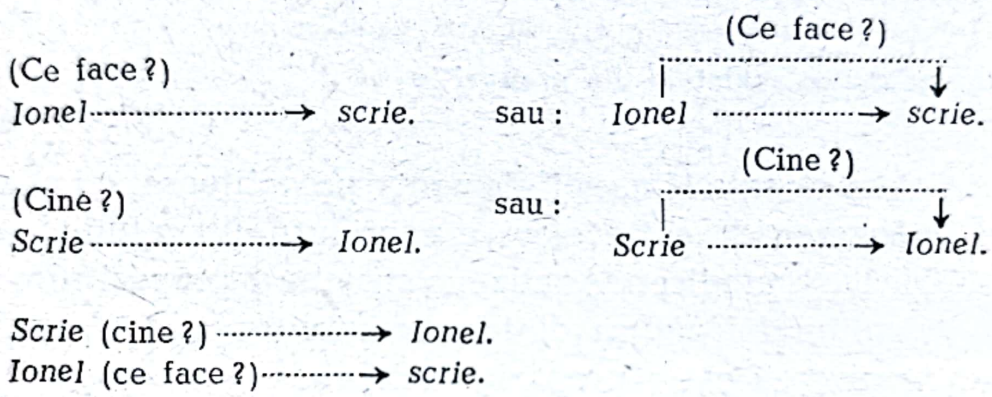
pe care, în unele cazuri, elevii le leagă mecanic de cuvintele alăturate. Astfel, unii elevi, care au făcut exerciții insuficiente de separare a cuvintelor din propoziții, afirmă că propoziția „Copiii se joacă" este alcătuită din două cuvinte : *copiii* și *se joacă*. Pentru ei, pronumele reflexiv *se* nu este un cuvînt aparte, ci alcătuiește împreună cu *joacă* un singur cuvînt.

Legătura dintre cuvintele din propoziție

În clasa a II-a, noi elemente pregătitoare vor ușura înțelegerea de către elevi a conținutului noțiunilor de subiect și predicat. Analizînd structura propozițiilor și determinînd legătura dintre cuvintele care o alcătuiesc, se precizează că în propoziție cuvintele se leagă prin înțelesul lor. Pentru a afla legătura dintre cuvinte se pun întrebări, de exemplu : „Elevii scriu" ; Ce fac elevii ? (scriu) ; Cine scriu ? (elevii). Cu ajutorul întrebărilor se observă legătura logică dintre cuvintele care compun propoziția. Această legătură dă sens propoziției și face din cuvinte o comunicare cu înțeles, nu o simplă înșiruire de cuvinte. Exercițiile de formare a priceperii de a utiliza întrebări pentru aflarea legăturii cuvintelor în propoziție constituie o etapă premergătoare formării noțiunilor de subiect și predicat. De aceea e necesar ca în lecțiile premergătoare predării lecției „Subiectul" să se facă exerciții de punere a întrebărilor și de aflare a legăturii dintre cuvinte în diverse propoziții. Exercițiile se pot varia prin introducerea în contextul propozițiilor a unor întrebări în locul cuvintelor, prin completarea unor omisiuni cu cuvinte potrivite etc. Astfel, de exemplu, în propozițiile :

Scanned with OKEN Scanner

„Pisica (ce face ?) șoareci". „(Cine) învață la școală", elevii trebuie să înlocuiască întrebările cu cuvintele potrivite după înțeles. Punerea întrebărilor pentru a preciza despre cine se vorbește și ce anume se spune este un exercițiu premergător pentru asimilarea noțiunilor de subiect și predicat. Din clasa a II-a, relațiile dintre cuvinte în propoziție pot fi reprezentate grafic, sub formă de scheme simple. De exemplu :



Subiectul și predicatul

În clasa a II-a se comunică, fără definiție, termenii gramaticali de subiect și predicat. Elevii își însușesc deci cele două noțiuni într-un grad incomplet de generalizare, pe baza unei singure note definitorii și în mod operațional-practic. Nota definitorie este o notă de diferență specifică între părțile principale de propoziție, învățată din clasa I. Operînd cu ea în forme variate de exerciții, elevii numesc acum cuvintele — cărora li se potrivește nota respectivă — subiect sau predicat.

Experiența pe care se bazează comunicarea celor doi termeni gramaticali este deci următoarea : a) elevii știu să găsească, operațional-practic, cuvintele care arată despre

cine se vorbește în propoziție și cuvintele care arată ce se spune în propoziție despre primele ; b) elevii știu să pună întrebări pentru a înțelege cum sînt legate cuvintele între ele prin înțeles. Noul constă în faptul că ei *numesc* categoriile de cuvinte de mai sus subiecte sau predicate și în faptul că învață *care sînt întrebările* specifice fiecărei categorii. De aceea, lecția în care se comunică terminologia în discuție este o lecție mixtă, combinată, cu caracter recapitulativ foarte pronunțat. Pentru eficacitatea unei astfel de lecții este necesară respectarea cîtorva cerințe.

Subiectul — în limitele arătate — se comunică numai exprimat prin substantiv. Și în exercițiile ulterioare comunicării termenului, în clasa a II-a toate textele conțin subiecte exprimate îndeosebi prin substantive și numai foarte rar prin pronume personal. În al doilea rînd, materialul verbal intuitiv trebuie să conțină subiecte care răspund la ambele întrebări, de regulă o treime pentru întrebarea *ce* ? și două treimi pentru întrebarea *cine* ? În sfîrșit, topica în propozițiile folosite trebuie să fie nu numai directă („*Vremea* s-a răcit"), ci și indirectă („Au plecat *păsărelele*").

Predicatul — în materialul verbal intuitiv (apoi în cel aplicativ) la clasa a II-a — trebuie să fie exprimat : a) printr-un verb, de preferință activ, la modul indicativ (prezent îndeosebi), pentru întrebarea ce *face* ? b) prin copulativul *a fi* la indicativ prezent și un nume predicativ adjectiv, pentru întrebarea *cum este* ? c) prin același copulativ și un nume predicativ substantiv în nominativ, pentru întrebarea *ce este ?*

Lecția de comunicare a termenului de subiect, de exemplu, s-ar putea desfășura astfel. Învățătorul reali-

Scanned with OKEN Scanner

zează la început un anumit volum de material verbal intuitiv, prin procedee cunoscute. Să presupunem exemplele :

Ionel învață.
Pisica toarce.
Focul pîlpîie.

Cele trei propoziții simple sînt scrise pe tablă și învățătorul începe analiza lor cu clasa. Primul obiectiv al analizei este găsirea cuvîntului despre care se vorbește în fiecare propoziție. Aceste cuvinte sînt subliniate în text. Elevii repetă, precizînd : „În prima propoziție se vorbește despre *Ionel*“ ș.a.m.d. În al doilea rînd, elevii sînt puși să găsească legătura dintre cuvintele fiecărei propoziții și întrebările cu ajutorul cărora se poate vedea această legătură : „**Cine** învață ? *Ionel.* **Cine** toarce ? *Pisica.* **Ce** pîlpîie ? *Focul.*“ Legătura este reprezentată grafic, așa cum au învățat elevii din lecțiile anterioare :

(*Cine ?*)
Învață ·····→ Ionel.
sau
Învață (*cine ?*) ·····→ Ionel.

După analiză, învățătorul orientează clasa spre două concluzii. Mai întîi, întreabă : „Ce arată cuvintele *Ionel, pisica, focul* în propozițiile de pe tablă ?“, spre a conchide că aceste cuvinte, care arată despre cine se vorbește în propoziție, se numesc subiecte. După ce scrie deasupra exemplelor termenul, învățătorul continuă cerînd elevilor să spună la ce întrebare răspunde fiecare cuvînt subliniat, adică fiecare subiect. Întrebările se

scriu în partea dreaptă a tablei, în dreptul propoziției respective. Tabla va arăta astfel :

Subiectul

. . . . . | *cine ?*
. . . . . | *cine ?*
. . . . . | *ce ?*

A doua concluzie este formulată tot de elevi, la cererea învățătorului : „La ce întrebări răspunde subiectul ?“

În fixare, se efectuează cîteva exerciții, de obicei în ordinea aceasta : a) la început un exercițiu de recunoaștere simplă („Găsiți subiectele din propozițiile...”) ; b) un exercițiu de recunoaștere și motivare („De ce cuvîntul... este subiect ? La ce întrebare răspunde ?) ; c) un exercițiu de completare a unor propoziții în care subiectul este omis ; rezultatul completării trebuie explicat și motivat („Ce cuvînt trebuie să adăugăm ? De ce tocmai acest cuvînt ? Deci, despre cine se vorbește în această propoziție ? etc.).

Ulterior, într-o lecție de repetare, formele de activitate se îmbogățesc îndeosebi cu exemplificări variate (alcătuiri de propoziții pe bază de cuvinte date, exemplificări libere etc.). Totodată, crește într-o asemenea lecție și volumul exercițiilor scrise. În sfîrșit, dacă în lecția de comunicare a termenului se folosesc îndeosebi propoziții scurte, de preferință simple, acum învățătorul poate propune analiza unor propoziții dezvoltate sau poate stimula alcătuirea unor exemple de astfel de propoziții. („Ea aprinde focul afară. Acum face mîncare pentru păpuși“ etc).

Scanned with OKEN Scanner

C. PREDAREA ELEMENTELOR DE FONETICĂ

Familiarizarea cu unele elemente de fonetică începe din primele zile de școală, impusă fiind de predarea citit-scrisului după metoda *fonetică* analitico-sintetică. În perioada preabecedară elevii se familiarizează cu propoziția, împart propoziții scurte (formate din două sau trei cuvinte) în unități lexicale, separă cuvîntul din propoziție și-l despart în silabe, izolează silabele și le împart în sunete, separă sunetele și le pronunță corect, formîndu-și auzul fonematic.

În perioada abecedară se insistă mai întîi asupra cuvîntului, elevii trebuind să rețină nu numai faptul că propozițiile sînt alcătuite din cuvinte, dar și că fiecare cuvînt din propoziție se scrie *separat*.

Pentru aceasta se revine asupra analizei propozițiilor, care sînt rostite rar, sacadat, spre a sublinia fiecare cuvînt în parte. Și pentru ca sublinierea să fie și mai evidentă, este bine să însoțim rostirea fiecărui cuvînt de o bătaie ușoară din palme (pe care o execută toți elevii) sau de o bătaie cu creionul în masă (executată de învățător). Astfel, cei doi analizatori, auditiv și motor, înlesnesc elevilor să distingă mai ușor numărul cuvintelor din propoziția analizată. La început, se analizează propoziții formate din două cuvinte, apoi din trei, ajungîndu-se treptat la un număr mai mare de cuvinte componente. Analizele sînt urmate de exemplificări orale : se cere elevilor să formuleze ei înșiși propoziții alcătuite dintr-un

Scanned with OKEN Scanner

anumit număr de cuvinte. O mare atenție la analiza cuvintelor din propoziție se acordă conjuncțiilor, prepozițiilor, numeralelor și pronumelor. După cum s-a văzut mai sus, din cauza corpului lor fonetic redus precum și din cauza sensului lor greu perceptibil, dacă nu sînt rostite clar, distinct, elevii rămîn cu impresia că ele fac parte, ca primă silabă, din cuvîntul care urmează. De aici, greșelile pe care le comit elevii în scris (unde aceste lipsuri sînt palpabile și unde apar grafiile : *pemasă, oplasă, șicare, deloc, laun* etc.).

Exercițiile orale de acest fel sînt completate cu unele exerciții scrise, cunoscute ; delimitarea cuvintelor într-o propoziție scrisă continuu, precizarea numărului cuvintelor dintr-un text dictat, construire de exemple pe bază de material verbal dat sau prin analogie cu o propoziție analizată etc.

I. SILABA

Familiarizarea cu noțiunea de silabă

Lecțiile despre cuvînt sînt urmate de cele despre silabă. Din prima parte a anului, în cadrul exercițiilor de analiză și sinteză fonetică, elevii au învățat să despartă cuvintele în silabe, pe baza pronunțării acestora printr-o singură deschidere de gură. Pentru ca elevii să poată distinge mai ușor, cu ajutorul mai multor analizatori, numărul silabelor din cuvintele analizate, aceste exerciții pot fi însoțite de ținerea palmei sub bărbie, de bătăi ușoare din palme — corespunzătoare fiecărei silabe — sau de bătăi cu creionul în masă, executate de către învățător.

Scanned with OKEN Scanner

Rostirea cuvintelor se face cu foarte mare atenție, pentru ca despărțirea cuvintelor în silabe să reiasă din intonație. Spre a păstra totuși imaginea cuvîntului ca întreg, este bine ca despărțirea silabelor să nu fie marcată printr-o pauză, ci printr-o prelungire a sunetului final din silaba anterioară (de exemplu: *maaa-să*, *sooo-bă* etc.).

Exercițiile orale pe care le fac elevii îi duc la concluzia că, în general, cuvintele sînt alcătuite din una sau mai multe silabe și că în vorbire simțim silabele care formează cuvîntul: de cîte ori deschidem gura ca să rostim un cuvînt, atîtea silabe are cuvîntul acela.

Aceste priceperi elementare se adîncesc treptat în perioada abecedară, pe măsură ce elevii își însușesc literele alfabetului.

În toată această perioadă, învățătorul se preocupă în mod deosebit și de felul în care scriu elevii unele cuvinte atunci cînd e nevoie să le despartă în silabe la sfîrșit de rînd. Tot acum, (fără lecții speciale, ci legat de citire și de scriere), învățătorul explică și folosirea liniuței, atît în operația de formare a cuvintelor cu alfabetul decupat la tabla cu stinghii sau pe alfabetarele lor, cît și în scriere.

După studierea vocalelor, se arată elevilor că fiecare silabă trebuie să aibă cel puțin cîte o vocală în cuprinsul ei.

În ceea ce privește despărțirea cuvintelor în silabe, la sfîrșitul rîndului, elevii trebuie să știe următoarele reguli: a) cuvintele se trec de pe un rînd pe altul despărțindu-le în silabe; b) cuvîntul format dintr-o singură silabă se scrie în întregime pe același rînd.

Învățătorul folosește diferite exerciții și jocuri pentru despărțirea cît mai corectă a cuvintelor în silabe cu

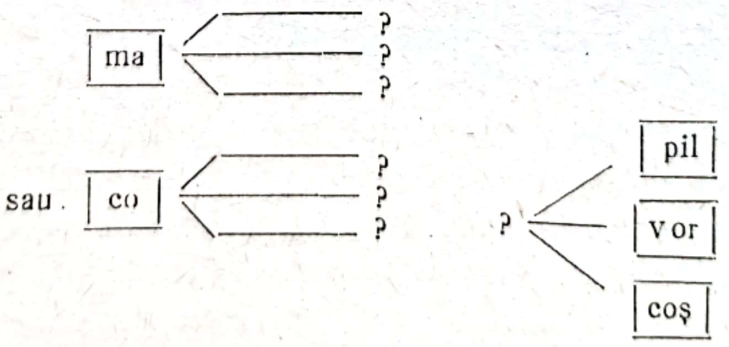
ajutorul intonației. De exemplu, într-o lecție de aplicații, se pot utiliza, la început, exerciții orale de despărțire a cuvintelor în silabe, cu ajutorul intonației : învățătorul cere elevilor cuvinte formate din una, două, trei silabe ; propune o silabă de la începutul unui cuvînt și cere completarea ei cu altă silabă, spre a se realiza un cuvînt (*ma*-să, *ma*-re, *su*-nă, *pă*-rul etc.). Elevii cer, ei înșiși, completări de cuvinte pe baza unei silabe pe care o propun.

În continuare, se pot practica și cîteva exerciții scrise. De exemplu, se scriu la tablă cîteva versuri atrăgătoare și bine alese din punctul de vedere al posibilității de a se despărți în silabe :

Su-nă ghi-o-cel,
Su-nă clo-po-țel,
Că vi-ne în ța-ră
Dra-ga pri-mă-va-ră.

Elevii citesc textul, despărțind cuvîntul cît mai distinct în silabe cu ajutorul intonației. Mai întîi citesc toți elevii (în cor) cu mîna sub bărbie. Apoi citesc pe rînd, individual, cîțiva elevi, care spun ce cuvinte au citit și din cîte silabe este alcătuit fiecare.

După aceasta se pot scrie pe tablă cîteva silabe cu care elevii să formeze mai multe cuvinte, prin adăugire de silabe. De exemplu :



Acest exercițiu se poate face și sub formă de joc. Astfel, învățătorul începe un cuvînt, rostind prelungit prima silabă. Elevii ridică mîna. Elevul indicat printr-un semn al învățătorului rostește silaba următoare, completînd cuvîntul. În cazul cînd cu aceeași silabă se pot forma mai multe cuvinte cunoscute de elevi, silaba este repetată consecutiv : *maaa-să, maaa-ma maaa-re* etc.

Pentru a forma deprinderea elevilor de a folosi manualul, învățătorul are grijă să lucreze cu elevii și cîteva exerciții din manual, după cum îi permite timpul. Unele exerciții se citesc și se lucrează oral de către unul sau mai mulți elevi ; altele se lucrează în scris, modul de lucru fiind în prealabil explicat ; cele sub formă de joc sînt de asemenea lucrate după indicațiile manualului și sub îndrumarea învățătorului.

În concluzie, elevii vor preciza generalizările parțial cunoscute (fiecare cuvînt este format din una, două sau mai multe silabe etc.).

Dar problema despărțirii cuvintelor în silabe nu se limitează numai la un număr restrîns de ore de gramatică, ci asupra ei se revine ori de cîte ori este nevoie ca să se despartă cuvintele în silabe la sfîrșit de rînd (în scrierea temelor pentru acasă, la lecțiile de citire, la lecțiile de gramatică și la cele de compunere).

Despărțirea cuvintelor în silabe la sfîrșit de rînd

Despărțirea cuvintelor în silabe la sfîrșitul unui rînd ridică și problema formării și dezvoltării simțului estetic al elevilor. Spre a trezi la elevi interesul pentru frumusețea caietelor scrise curat și ordonat, pentru înlăturarea ștersăturilor care se ivesc de obicei cînd elevii

înghesuie unele cuvinte la sfîrșitul rîndului sau lasă prea mult spațiu de teamă că nu le încape cuvîntul, învățătorul duce o muncă susținută cu privire la respectarea liniei verticale trase în dreapta caietului, care trebuie să marcheze sfîrșitul fiecărui rînd scris. Încă de la scrierea primelor elemente componente ale literelor, de la scrierea literelor și a cuvintelor, învățătorul îndrumează, insistă și controlează în mod deosebit scrierea elevilor și respectarea liniaturii caietului și a marginii marcate prin linia verticală, peste care nu îngăduie niciodată elevilor să treacă. El explică elevilor că, dacă un cuvînt nu încape în întregime la capătul unui rînd, nu trebuie să-l îngrămădim sau să-l scriem strîmb, în sus sau în jos, ci trebuie să-l despărțim în silabe, trecînd o parte din el pe alt rînd. În acest scop, învățătorul procedează astfel. Mai întîi, scrie pe tablă un text, ca următorul :

A venit primăvara. Soarele încălzește pămîntul. Un vînt călduț suflă. Copiii înalță zmeul. În frunziș ciripesc păsărelele. Ce frumos e afară !

Se citește textul de către învățător. Se discută cu elevii conținutul textului. Se citește apoi fiecare propoziție și se întreabă cum sînt scrise cuvintele *pămîntul*, *înalță*, *păsărelele*. Se cere elevilor să arate pe baza celor observate de ce s-au scris aceste cuvinte despărțite în silabe (la capătul rîndului, cînd un cuvînt nu încape în întregime, îl scriem despărțit în silabe). Acest lucru se repetă de către elevi.

După ce se explică elevilor că un cuvînt alcătuit dintr-o singură silabă nu se poate despărți la capăt de rînd, se fac exerciții speciale pentru prevenirea greșelilor posibile în această direcție. De exemplu, se cere elevilor

Scanned with OKEN Scanner

să grupeze cuvintele dintr-un text în două categorii: întîi, cuvinte care se pot despărți la capăt de rînd — deci alcătuite din mai multe silabe — și cuvinte care nu prezintă această posibilitate — deci cuvinte alcătuite dintr-o singură silabă.

Se lucrează din manual cîteva exerciții în care elevii arată cum, pentru același cuvînt, există mai multe posibilități de despărțire în silabe. De exemplu:

u-	uzi-	
zină	nă	
mun-	munci-	muncitoa-
citoare	toare	re
pri-	primă-	primăva-
măvară	vară	ră

După încă un exercițiu, aproximativ similar (de exemplu, să scrie fiecare în cîte feluri ar putea despărți la capăt de rînd cuvintele *perete, tovarășă, semănătoare),* se repetă regula învățată și aplicată și se dă o temă pentru acasă.

Cînd se predă simultan la două sau la mai multe clase, în timp ce una dintre clase execută munca independentă, cealaltă execută exercițiul sub îndrumarea și controlul învățătorului.

În clasa a II-a, în cadrul lecțiilor de recapitulare de la începutul anului școlar, se revine asupra cunoștințelor despre cuvînt și silabă cu scopul de a împrospăta și consolida cunoștințele de fonetică însușite de elevi în clasa I. Exercițiile folosite sînt asemănătoare cu cele din clasa I. De exemplu, se analizează un text dat, indicîndu-se numărul propozițiilor și al cuvintelor din fiecare propoziție. Se cere elevilor să alcătuiască propoziții dintr-un anumit număr de cuvinte, pe baza unei teme propuse. Se alcătuiesc propoziții pe baza unor ilustrații și se

Scanned with OKEN Scanner

desparte fiecare cuvînt din propoziţie în silabe. Se grupează cuvintele dintr-un text dat după numărul de silabe al fiecăruia. Se subliniază pe text cuvintele care nu pot fi despărţite în silabe etc. Totodată creşte dificultatea operaţiei, datorită structurii fonetice mai complicate a cuvintelor (grupuri de consoane intervocalice, vocale în hiat etc.). În felul acesta exerciţiile de analiză fonetică sînt strîns împletite cu exerciţiile ortografice. Iată cîteva exemple de cuvinte considerate dificile la despărţirea în silabe, pentru elevii din clasa a II-a : *noastră, fereastră, noaptea, răspuns, peste, tablă, capră, îndeplinesc, cinste, stradă, postav, Maria, Ion, avionul, vrabie* etc.

II. SUNETE, LITERE, ALFABET

Sunete şi litere

În perioada postabecedară, cînd se predau elemente de limbă în ore speciale, cunoştinţele despre sunete şi litere nu sînt absolut noi. Elevii au învăţat să citească şi să scrie pe baza analizei şi sintezei fonetice. Ei ştiu că cea mai mică unitate a cuvîntului este sunetul, pe care-l auzim şi-l rostim şi căruia îi corespunde în scris litera, pe care o vedem, o citim şi o scriem. Acum ei doar îşi împrospătează şi reţin întocmai ceea ce cunosc despre sunete şi litere. Această revenire este foarte necesară pentru a corecta unele greşeli de pronunţare care persistă la elevii clasei I, dacă analizele fonetice practicate în perioadele anterioare au fost deficiente. Sarcina fundamentală a capitolului acestuia este dezvoltarea auzului fonetic şi, prin aceasta, a priceperii de a sesiza

Scanned with OKEN Scanner

just componența sonoră a cuvintelor și de a o respecta în citire și în scriere.

Categoriile importante de greșeli care trebuie prevenite sau combătute acum sînt : confuzii de litere, datorite pronunțării incorecte a unor sunete (confuzii între *l* și *r*, *t* și *d*, *v* și *f*, *p* și *b* etc.) ; omisiuni de litere, datorite nesesizării sunetului respectiv (*creon*) sau provocate de pronunțarea consoanelor cu sunetul de sprijin *î* care, în transcrierea literizată, nu mai apare (*bătrn*, *mnă* etc.) ; adăogiri de litere, provocate de aceeași cauză, cu deosebire că aici, înainte de vocală, în transcrierea literizată, sunetul de sprijin apare însoțind consoana anterioară vocalei (*casîa*, *mîasa* etc.). La baza exercițiilor pentru prevenirea și combaterea acestor greșeli stau analizele și sintezele fonetice : despărțirea cuvintelor în silabe și a silabelor în sunete, pronunțarea fiecărui sunet, recompunerea silabei din sunetele analizate, a cuvîntului din silabele constitutive etc. ; sau numărarea sunetelor dintr-un cuvînt pe bază de analiză, completarea în scris a unor cuvinte din care a fost omisă o literă (omisiunea fiind marcată grafic : *m—r* = *măr* etc.).

Alfabetul

După cunoștințele generale despre sunete și litere, elevii învață alfabetul. Și de data aceasta, în experiența elevilor sînt acumulate cunoștințe despre tema în cauză încă din perioada abecedară. Elevii au învățat, de pildă, că alfabet înseamnă dispunerea literelor într-o anumită ordine „alfabetică" și că există litere mari și litere mici. Asupra acestor cunoștințe se revine în orele de gramatică, cu unele completări : fiecare limbă are alfabetul ei,

Scanned with OKEN Scanner

alfabetul limbii române cuprinde 28 de litere — cîte mici, atîtea și mari.

Ca și în cazul celorlalte chestiuni, metoda fundamentală de repetare și consolidare este *exercițiul :* elevii spun și scriu literele (mari și mici) în ordine alfabetică, dau exemple de cuvinte aranjate în ordine alfabetică după inițiala lor (*avion, bucurie, carte* etc.), grupează în ordine alfabetică cuvintele dintr-un text etc.

În perioada de recapitulare de la sfîrșitul anului școlar, cînd se revine asupra cunoștințelor despre sunete și litere, este necesar ca „noul" în lecție să-l constituie pronunțarea alfabetului conform *Îndreptarului ortografic, ortoepic și de punctuație* al Academiei, ed. 1965. Completarea cunoștințelor despre alfabet cu acest mod de pronunțare este posibilă abia acum, după ce elevii au învățat treptat să distingă sunetele de bază, fonemele, precum și grupurile de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.* În situația de fapt de la sfîrșitul anului școlar pronunțarea unor litere (*ics, ce, ge* etc.) nu mai poate provoca confuzii.

Vocale și consoane

Termenii vocală și consoană se comunică de obicei în mod deductiv, împreună cu definiția lor parțială, de lucru. Învățătorul atrage atenția elevilor că sunetele sînt de două feluri, că vocalele se pronunță ușor, cu gura mai deschisă și că celelalte se rostesc cu ajutorul vocalelor. După ce se grupează în coloane separate vocalele și consoanele, urmează exerciții de recunoaștere, realizate variat : se subliniază sau se taie cu o linie vocalele ori consoanele din cuvinte propuse ; se grupează

cuvintele dintr-un text, care încep cu anumite vocale sau cu anumite consoane, se dau exemple de cuvinte care încep cu o vocală indicată ș.a.m.d. Concomitent se urmărește rostirea corectă a vocalelor și consoanelor, atît izolate, cît și în cuvinte. Învățătorul insistă mult asupra acestui aspect al exercițiilor, deoarece, în perioada de familiarizare cu noțiunile gramaticale, deprinderile ortoepice, prin dezvoltarea auzului fonematic, sînt mijlocul de bază pentru formarea unor deprinderi ortografice corespunzătoare și pentru combaterea unor moduri de pronunțare greșite. De la această clasă, prin analize fonetice, prin exerciții de recunoaștere a vocalelor și consoanelor și de pronunțare a lor se poate ajunge la rostirea corectă a unor cuvinte de largă circulație (de exemplu : *pe, de, ușă, tovarășă, coajă, grijă* etc. în regiunile unde asemenea cuvinte se rostesc *pă, dă, ușe, tovarășe, coaje, grije* etc.).

Grupurile ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi

Lecțiile despre grupurile de litere *ce, ci* etc. sînt și ele, de fapt, tot o revenire asupra unor cunoștințe însușite de elevi în perioada abecedară. Repetarea se face cu scopul fixării cunoștințelor și al dezvoltării deprinderilor de pronunțare și de scriere corectă a grupurilor amintite, știut fiind faptul că elevii întîmpină multe greutăți în asimilarea acestor cunoștințe și în formarea deprinderilor corespunzătoare. Succesul lecțiilor recapitulative sau de aplicații privitoare la grupurile de litere depinde de formele exercițiilor și de varietatea lor.

Iată cum se poate proceda practic. Prin conversație, eventual pe baza ilustrațiilor din manual, învățătorul

Scanned with OKEN Scanner

obține de la elevi cîteva cuvinte care cuprind grupurile *ce* și *ci* și le scrie pe tablă. Le analizează fonetic, scoate în evidență prezența grupurilor și le subliniază diferit. Apoi grupează cuvintele analizate în coloane, după grupul pe care-l conține fiecare cuvînt. Se repetă regula componenței fiecărui grup și a pronunțării lui, care — apoi — este citită și din manual. Urmează exerciții variate de recunoaștere — dar mai ales de întrebuințare practică a celor două grupuri de litere.

De exemplu, se poate cere la început recunoașterea, dintr-un text, a cuvintelor care cuprind grupul *ce* și grupul *ci* și identificarea acestora după un cod stabilit (subliniere, extragere etc.). Se completează o serie de cuvinte izolate din care au fost omise grupurile respective (de exemplu : *spi*—, —*nușă*, — *rește*, *mun* — *tor* etc.). După cum se observă din exemple, este bine ca, în asemenea exerciții, grupurile să se găsească în poziții variate, la începutul cuvîntului, la sfîrșitul lui sau în interiorul lui. Se continuă apoi cu exerciții de exemplificare : cuvintele propuse de elevi sînt folosite de regulă ca punct de plecare în alcătuirea unor propoziții scurte (*cer* : „Cerul este senin"). Rezolvarea orală a fiecărui exercițiu este urmată de aplicarea ei în scris, spre a forma concomitent deprinderea ortoepică, cea de citire și cea de scriere corectă. Dacă se întîmpină greutăți, se poate folosi alfabetul decupat în analiza fonetică a cuvintelor și în exercițiile de compunere cu litere a cuvintelor date ca exemple de elevi. Ulterior, cînd formele de exerciții amintite sînt rezolvate ușor, învățătorul poate folosi dictarea integrală sau selectivă. În acțiunea de corectare a greșelilor comise de elevi, indiferent de exercițiu, trebuie atrasă atenția elevilor asupra consecințelor transcrierii necorecte a unor grupe

de litere, opunînd grafii ca *ghem* şi *gem*, *cioară* şi *chioară* etc. şi inducînd din comparaţie importanţa evitării greşelilor, care pot provoca neînţelegerea celor ce vrem să comunicăm (de exemplu, „Am o pisică *cioară*").

În clasa a II-a aceste exerciţii de formare a deprinderilor de a pronunţa şi a scrie corect cuvinte care conţin grupurile de litere se reiau sub formă de lecţii de recapitulare a celor învăţate în clasa I. Învăţătorul va aprecia, ţinînd seama de nivelul clasei, dacă aceste cunoştinţe necesită încă explicaţii sau numai exerciţii practic-aplicative. Spre deosebire de clasa I însă, în clasa a II-a se vor folosi mai multe forme de copieri şi dictări (copieri simple sau cu temă, dictări cu explicaţii prealabile, selective etc.).

Dăm mai jos un exemplu de plan de lecţie pentru dezvoltarea deprinderilor de scriere corectă a acestor grupuri de litere.

Clasa a II-a.

Subiectul lecţiei: scrierea grupurilor de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.*

Tipul lecţiei: lecţie de formare a priceperilor şi deprinderilor de exprimare.

Scopul lecţiei: Dezvoltarea deprinderii de a recunoaşte şi a folosi corect, în vorbire şi în scriere, grupurile respective; pregătirea elevilor pentru scrierea independentă.

Metode şi procedee: conversaţia, exerciţiul.

Desfăşurarea lecţiei

I. *Organizarea clasei*

Copiii se pregătesc cu cele necesare pentru scriere.

Scanned with OKEN Scanner

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Elevii vor face cîteva exerciții de scriere a grupurilor *ce, ci* etc. ca să se obișnuiască a le deosebi și a le folosi corect în scris.

III. *Efectuarea exercițiilor aplicative*

1) Pregătirea pentru exercițiu.

Elevii sînt chestionați asupra grupurilor de litere învățate, sînt puși să rostească fiecare grup și să dea exemple de cuvinte care cuprind astfel de grupuri.[1]

Se prezintă textul următor (o planșă scrisă cu litere decupate): „Geta aruncă mingea. Gicu a lăsat cercul. Gheorghiță cheamă pe Chiriac. Ce veseli sînt! Cine are minge mai frumoasă?"

Doi elevi citesc, pe rînd, textul. Prin întrebări, se cere elevilor să spună despre cine este vorba în text; cum se numesc copiii; în ce cuvinte apar grupurile de litere învățate; cum se rostește fiecare grup.

2) Exercițiul

Învățătorul scoate din text grupurile de litere și cere elevilor să copieze textul, completîndu-l cu literele care lipsesc. După aproximativ 15 minute, în care timp învățătorul îndrumează efectuarea corectă a exercițiului, se trece la verificarea rezultatelor. Un elev citește prima propoziție și arată, oral, cu ce grupuri de litere a completat cuvintele din text. După aceasta, iese la tablă și alege cartonașele cu grupurile care lipsesc din textul de pe planșă și completează textul. Se procedează la fel cu fiecare propoziție în parte.

După terminarea controlului, elevii sînt stimulați să alcătuiască alte propoziții, despre aceiași copii (de exemplu: „Chiriac citește o carte", „Geta are ghete noi" etc.), în care se analizează noile cuvinte conținînd grupurile de litere învățate (*citește, ghete* etc.).

---

[1] Pregătirea se poate realiza, eventual, pornind de la verificarea temei pentru acasă, cînd aceasta se referă la problemele lecției de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare.

Scanned with OKEN Scanner

IV. *Concluzii*

Prin conversație se precizează care au fost subiectul și scopul lecției, ce exerciții au efectuat și cum au lucrat. Învățătorul concluzionează asupra regulilor de scriere și de pronunțare a grupurilor exersate, apoi asupra rezultatelor obținute de elevi la exercițiul scris efectuat, evidențiază pe unii elevi etc.

V. *Tema pentru acasă*

Copierea simplă a textului pe caiet.

Litera X

În perioada abecedară elevii au făcut analiza fonetică a unor cuvinte care cuprind sunetele *cs* notate prin litera *x*. Acum, în a doua parte a anului, aceste cunoștințe sînt reluate și completate. Astfel, elevii învață că litera *x* se numește *ics* și că ea se folosește pentru redarea a două grupuri de sunete : ori *cs* (ca în *fix, Alexandru, taxă* etc.), ori *gz* (ca în *examen, exemplu, exercițiu* etc.).

În perioada abecedară predarea literei *x* în sensul de mai sus nu este posibilă. Variantele *cs* și *gz* nu pot fi comunicate decît după ce s-au consolidat cunoașterea literei și deprinderea de a o scrie. În perioada postabecedară însă completarea cunoștințelor elevilor devine nu numai posibilă, ci și necesară. Fără aceasta, elevii rămîn cu confuzii nejustificate, printre care enumerăm pe cele mai grave. Unii tind să folosească în scris, în locul literei *x*, sunetele corespunzătoare pe care le aud (*Alecsandru, egzemplu* etc.). Alții pronunță pe *x* invariabil (*ecsercițiu, ecsamen* etc.) sub influența corespondenței mai răspîndite dintre litera *x* și sunetele *cs*. În sfîrșit, sînt elevi care adaugă în transcrierea cuvintelor cu *x* una

Scanned with OKEN Scanner

dintre literele corespunzătoare sunetelor *cs* sau *gz* (*Rucxandra, tacxatorul, egxemplu* etc.). De aceea, baza oricărei activități practic-aplicative este, acum, tot analiza fonetică, analiza atentă a compoziției sonore a cuvintelor și analiza grafică a modului în care se scriu cuvintele analizate fonetic.

Analiza fonetică a cuvintelor la scrierea cărora se folosește litera *x* se poate face pe un text scris la tablă de învățător, pe un text din manual, pe un text care se dictează sau pe exemple date de elevi. Pentru însușirea corectă atît a pronunțării cît și a scrierii acestei litere, învățătorul găsește exerciții variate, cu un număr cît mai mare de cuvinte cu litera *x* și la nivelul de înțelegere al elevilor. De exemplu se poate porni de la următorul text :

În curînd noi trecem în clasa a doua. *Alexe, Xenia* și *Alexandru* sînt cei mai buni școlari.
Ei vin totdeauna la ora *exactă* la școală.
Își lucrează cu grijă temele și *exercițiile*.
Ei sînt un *exemplu* bun pentru colegi.

Se citește textul în întregime și se pun cîteva întrebări în legătură cu conținutul. Apoi, se lămurește sensul unor cuvinte din propozițiile a treia și a cincea (ce înseamnă „oră exactă" și „a fi un exemplu"). Se desprind cuvintele *Alexe, Xenia, Alexandru* și se cere copiilor să le pronunțe clar și să le despartă în silabe. Urmează analiza fonetică a fiecărei silabe. Se analizează, de exemplu, cuvîntul *Alexe*. Se desparte cuvîntul în silabe : *A-le-xe*, indicîndu-se care e prima silabă, a doua și a treia. Elevii sînt întrebați cîte sunete aud în prima silabă, în a doua silabă și în ultima. Elevii răspund că în ultima silabă se aud trei sunete : *c-s-e*. Se cere elevilor să-și

reamintească cum se numesc semnele sunetelor (litere) și prin ce literă se înseamnă sunetele *c* și *s* (litera *x*). Se repetă cu elevii că în silaba analizată, unde se aud sunetele *cs*, se folosește pentru scrierea lor o singură literă *(x)*.

La fel se analizează și cuvintele *Xenia* și *Alexandru*, insistîndu-se asupra pronunțării literei *x* din aceste cuvinte. Elevii sînt puși să repete că se aud două sunete *(cs)*, pentru scrierea cărora se folosește litera *x*.

Vor da și elevii exemple de cuvinte care se scriu cu litera *x (excursie, explică, fix, pix, expoziție, taxă, taxator)*.

Lecția continuă prin analiza în același fel a cuvintelor *exactă, exercițiile, exemple*, scoțîndu-se în evidență că în pronunțarea acestor cuvinte se aud sunetele *g* și *z* și se trage concluzia că în scris aceste sunete se înseamnă tot prin litera *x*. Se cer elevilor exemple de cuvinte care cuprind sunetele *gz (examen, exemplu, exercițiu* etc.).

Pe baza analizei exemplelor din întregul text se scoate, cu ajutorul profesorului, următoarea concluzie : în cuvintele care se scriu cu litera *x*, uneori se aud sunetele *cs*, iar alteori sunetele *gz ;* deci uneori litera *x* se folosește pentru a reda sunetele *cs*, alteori pentru a reda sunetele *gz*.

Pentru însușirea cît mai temeinică a acestui caz se poate folosi cu elevii următoarea reprezentare grafică :

$$X = \begin{cases} cs: \text{ taxă, pix, excursie, explică...} \\ gz: \text{ exercițiu, examen, exemplu...} \end{cases}$$

Urmează exerciții de scriere. Elevii copiază anumite cuvinte indicate de profesor din cele care se află scrise pe tablă, sau subliniază pe tema lucrată anterior ori pe

alt text (din manual sau dictat de profesor) cuvintele care cuprind litera *x*.

Ca temă pentru acasă se dau exerciții din manual.

În clasa a II-a, se reiau exercițiile pentru pronunțarea și scrierea corectă a cuvintelor cu litera *x*. În această clasă se poate mări numărul de cuvinte care conțin litera *x*, îmbogățindu-se astfel vocabularul elevilor. De exemplu, *exclamare, a expedia, experiență, a exploata, a exprima, expresie, expunere* etc., în care litera *x* se pronunță *cs*; sau *există, a exersa, a executa, exemplar* etc., în care litera *x* se pronunță *gz*.

Ca exercițiu aplicativ se poate cere elevilor să formeze propoziții cu astfel de cuvinte, să scoată pe două coloane cuvintele în care litera *x* se pronunță *cs* și *gz* sau să sublinieze (dintr-un text copiat sau scris după dictare) cu o linie cuvintele în care se aud sunetele *cs* și cu două linii cuvintele în care se aud sunetele *gz*.

Ulterior, în orice ocazie, trebuie corectată pronunțarea diferită a literei *x* și folosirea ei în scris.

În sfîrșit, copiii sînt obișnuiți ca, atunci cînd despart în silabe un cuvînt care conține două consoane alăturate, să procedeze astfel (deși nu cunosc regula) : prima consoană să o păstreze în prima silabă, iar a doua să o treacă în silaba următoare : *car-te*. În cazul cuvintelor care cuprind litera *x*, ei sînt învățați să treacă în silaba următoare litera ca atare : *Ru-xan-dra* sau *e-xa-men*, nu să o descompună în sunetele pe care le redă *(Ruc-san-dra* sau *eg-za-men)*. Pentru aceasta este bine ca în exercițiile de analiză și sinteză fonetică să se folosească literele alfabetului decupat, din care elevii să alcătuiască cuvintele analizate, mai întîi pe silabe și apoi, prin scoaterea liniuțelor dintre silabe, să formeze și să citească cuvîntul în întregime. Cuvintele astfel formate se transcriu pe caiete.

Scanned with OKEN Scanner

D. PREDAREA ELEMENTELOR DE MORFOLOGIE

Formarea noţiunilor de morfologie prevăzute în programa şcolii generale presupune un lung şi complex proces de asimilare, desfăşurat în etape corespunzătoare posibilităţilor de vîrstă ale elevilor. În perioada premergătoare, pe baza analizei fenomenelor de limbă, copilul este deprins mai întîi să separe cuvîntul de obiectul pe care îl semnalizează. Sesizarea caracterului cuvîntului de „semnal al semnalelor", după cum l-a numit I. P. Pavlov, presupune însă dezvoltarea puterii de abstractizare a gîndirii elevilor. Înţelegerea cuvîntului ca semnal al unui obiect, al unui fenomen al realităţii este nu numai rezultatul analizei fenomenelor de limbă, ci şi condiţia pentru formarea noţiunilor de morfologie.

Analiza fenomenelor de limbă începe din momentul venirii copilului la şcoală, cînd limba devine pentru el un obiect de cunoaştere. Urmarea imediată a analizei fenomenelor de limbă este îmbunătăţirea exprimării orale a elevilor. Pe lîngă aceasta, cresc şi posibilităţile copiilor de a înţelege explicaţiile educatorului. Operaţiile de analiză a limbajului, pe care le întreprinde educatorul cu elevii clasei I încă din primele zile de şcoală, au eficacitate în privinţa dezvoltării gîndirii elevilor, dacă sînt îndreptate atît spre latura sonoră, exterioară, cît şi spre cunoaşterea obiectului desemnat de cuvînt. De aceea, analiza fonetică impune să acordăm atenţie sporită înţelegerii conţinutului cuvîntului, cunoaşterii realităţii pe care o

Scanned with OKEN Scanner

reflectă cuvîntul. Numai sesizarea celor două aspecte, a căror unitate dialectică o constituie cuvîntul însuși, va ușura activitatea educatorului de elaborare a generalizărilor succesive care duc la formarea noțiunilor de morfologie.

După exerciții de analiză fonetică a cuvintelor și de legare a lor în propoziții, deci după analiza cuvîntului ca fenomen de limbă — operație ce se efectuează în primele două trimestre din clasa I, se poate trece la analiza cuvintelor, luîndu-se în considerare un alt criteriu : realitatea pe care o semnalizează. Pe lîngă analiza fonetică a cuvîntului, copilul dobîndește astfel noi cunoștințe despre cuvînt. Acesta este momentul dintr-un șir de generalizări succesive, a căror verigă finală o constituie formarea unor noțiuni de morfologie. Cuvintele sînt grupate după obiectele pe care le desemnează : unele sînt nume de ființe, iar altele nume de lucruri. În felul acesta, gîndirea elevilor este pregătită pentru operațiile ulterioare, al căror rezultat este formarea noțiunii de substantiv.

I. NUME DE FIINȚE, DE LUCRURI ȘI DE FENOMENE ALE NATURII

Nume de ființe și de lucruri

Așadar, pentru însușirea conștientă a noțiunii de substantiv este necesară o activitate pregătitoare de analiză a fenomenelor de limbă încă din clasa I. Procedîndu-se intuitiv și progresiv, analizîndu-se diferite cuvinte care arată nume de ființe și de lucruri se va formula o concluzie pe care elevii trebuie s-o rețină ; fiecare ființă

Scanned with OKEN Scanner

și fiecare lucru are cîte un nume. Pentru formularea acestei generalizări este necesară utilizarea unor procedee metodice cît mai variate, ca de exemplu: elevii denumesc cu cuvinte ființe și lucruri prezentate în ilustrații; spun nume de ființe și de lucruri din mediul înconjurător; separă dintr-un șir de cuvinte pe acelea care denumesc ființe și lucruri etc.

În predarea temei ființe și lucruri, învățătorul procedează în felul următor. Pe tablă așază pe două rînduri o serie de ilustrații care reprezintă ființe și lucruri. Elevii observă cu atenție mai întîi ilustrațiile din primul rînd și la cererea învățătorului numesc ființele pe care le reprezintă (om, copil, cal, iepure, rîndunică etc.). Numele ființelor se scriu pe tablă. Se formulează concluzia: *omul, copilul, calul, iepurele, rîndunica* sînt nume de ființe. În continuare, elevii dau exemple de alte nume de ființe. Se procedează la fel și la observarea celui de-al doilea rînd de ilustrații, care reprezintă lucruri. Numele lucrurilor se scriu pe o coloană separată. Se trage la urmă concluzia că cuvintele *om, copil, cal, iepure, rîndunică* sînt nume de ființe, iar cuvintele *carte, creion, scaun, tablă* sînt nume de lucruri; fiecare ființă sau lucru are un nume.

Se repetă regula de către elevi. Învățătorul cere elevilor să denumească ființele din gospodăria părintească, lucrurile școlarului etc.

Exercițiile de separare din vocabular a cuvintelor care arată nume de ființe și de lucruri se pot complica încă din clasa I, cerînd elevilor să grupeze numele de ființe și de lucruri în funcție de o noțiune-gen supraordonată. Noțiunile-gen prezintă un grad mai înalt de abstractizare decît noțiunile-specie subordonate

și ca atare gruparea cuvintelor în funcție de o noțiune mai largă este o operație ce prezintă anumite dificultăți pentru gîndirea elevilor. Aceste dificultăți nu pot fi ocolite. Ele pot fi învinse prin grija învățătorului de a face exercițiile cît mai clare și mai accesibile, pentru a ușura procesul de integrare verbală a cuvintelor în genurile respective. Pentru o astfel de integrare se pornește de la analiza unor exemple. Prezentînd în fața elevilor un tablou în care sînt desenate animale (cîinele, calul, vaca, oaia, porcul, iepurele, ursul, vulpea etc.), educatorul cere elevilor să denumească ființele desenate. La sfîrșit cere elevilor să găsească un cuvînt care să denumească toate ființele. Va adresa clasei întrebarea: ce sînt toate acestea? Cuvîntul *animal* apare pentru elevi ca un element de grupă care se află într-un anumit raport cu cuvintele *cîinele, calul, oaia* etc. La fel se va proceda și în analiza altor cuvinte: *haină, bluză, palton, pardesiu, șapcă* etc., pentru care se cere elevilor să spună cuvîntul față de care sînt subsumate *(îmbrăcăminte)* etc. Operațiile de subsumare, de integrare a cuvintelor, se fac în ambele direcții: pornind de la particular la general (ca în cazurile precedente) sau de la general la particular. Manualul de limba română cuprinde exerciții care cer elevilor să grupeze cuvintele în funcție de noțiunea-gen față de care sînt subsumate noțiunile pe care le materializează cuvintele respective. Astfel, se poate da elevilor să copieze dintr-un șir de cuvinte numai *numele păsărilor de curte* (noțiunea-gen), cuvintele care arată numele *lucrurilor de încălțăminte,* ale *mobilierului* din clasă etc. În aceste cazuri se dă noțiunea-gen, iar elevii aleg, dintr-un șir de cuvinte,

Scanned with OKEN Scanner

cuvintele care sînt expresiile verbale ale noţiunilor-specie subordonate.

Pentru stabilirea raporturilor dintre noţiunile generale şi cele particulare, dintre noţiunile gen şi specie, se pot utiliza următoarele procedee metodice :

Se poate cere precizarea noţiunilor-gen care cuprind noţiuni-specie :

tractorul, secerătoarea, semănătoarea=*maşini* ;
tocul, penarul, creionul, peniţa, guma=*rechizite şcolare* ;
sapa, coasa, hîrleţul, secera, grebla=*unelte*.

Elevii observă că noţiunile-gen nu corespund speciilor subordonate. Ei trebuie să pună întrebări pentru stabilirea raporturilor logice.

Se poate cere apoi, invers, aflarea noţiunilor-gen corespunzătoare unor specii date :

oaia, calul, porcul, vaca sînt... ?
secara, orzul, ovăzul, grîul sînt... ?

În acest caz, elevii caută noţiunile-gen care subsumează noţiunile-specie subordonate. Exerciţiul solicită în special operaţia de generalizare a gîndirii elevilor.

Se poate propune formarea unor judecăţi în care să se reflecte raportul dintre noţiunea-specie, care e subiectul judecăţii, şi noţiunea-gen, care devine predicat în judecată. De exemplu :

Rîndunica este o...
Trandafirul este o...

În locul cuvintelor omise, elevii vor scrie noţiunile-gen.

Exerciţiile de g e n e r a l i z a r e s u c c e s i v ă constituie un procedeu ce angajează operaţiile de abstracti-

zare și de generalizare pe baza cărora se formează noțiunile. Procedeul constă în aflarea noțiunilor-gen cu o sferă din ce în ce mai largă. Astfel, se formulează judecățile : „*Rîndunica* este o... *Păsările* sînt... *Animalele* sînt..." Noțiunea *pasăre* (gen față de specia *rîndunica*) devine la o generalizare ulterioară specie față de noțiunea *animal,* care e genul ei și care, la generalizarea ultimă, devine specie față de noțiunea *ființă,* genul ei. Exercițiile de stabilire a raporturilor dintre noțiunile specie și gen contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor și la precizarea vocabularului lor, prin clarificarea sensului cuvintelor și a relațiilor dintre sferele unor noțiuni.

Nume de fenomene ale naturii

În clasa a II-a, pregătind elevii pentru înțelegerea noțiunii de substantiv, se lărgește cercul reprezentărilor lor despre fenomenele gramaticale. Ei vor afla că, în afară de cuvinte care numesc ființe sau lucruri, există cuvinte care sînt nume de fenomene ale naturii. Pentru a ajunge la această concluzie se poate proceda astfel :

Se scriu pe tablă cîteva propoziții și se subliniază cuvintele care sînt nume de fenomene ale naturii, ca de exemplu : „Ieri a fost un *viscol* puternic. Azi cade o *zăpadă* liniștită. *Vîntul* nu mai bate". Se citește fiecare propoziție și se cere elevilor să spună ce arată cuvintele subliniate. Prin eliminare, se constată că aceste cuvinte *(viscol, zăpadă, vînt)* nu sînt nici nume de ființe, nici nume de lucruri, ci de fenomene care se petrec în natură. Se cere elevilor să dea alte exemple de cuvinte care sînt nume de fenomene ale naturii, să arate numele fenome-

Scanned with OKEN Scanner

nelor din natură care se petrec vara și iarna, apoi să recunoască dintr-un text dat numele de ființe, de lucruri și de fenomene ale naturii. Un asemenea exercițiu de recunoaștere asigură pregătirea elevilor pentru înțelegerea noțiunii de substantiv care se va comunica în clasa a III-a.

II. SCRIEREA NUMELOR DE PERSOANE ȘI DE ANIMALE

Tot în clasa I se precizează și un alt element pregătitor : numele de persoane se scriu cu literă inițială mare, indiferent de locul lor în propoziție. La fel se scriu și numele date animalelor.

Elevii încep să-și formeze deprinderea de a scrie cu literă inițială mare numele date oamenilor și animalelor, încă din perioada abecedară, cînd sub nici un motiv nu li se admite să scrie aceste cuvinte cu literă mică. În cazul cînd în textele din abecedar se întîlnesc cuvinte care arată nume ce se dau oamenilor și animalelor, acestea nu vor fi propuse pentru copiere decît după ce elevii vor fi învățat scrierea literei mari respective, învățătorul avînd grijă să indice numai propozițiile care cuprind literele mari învățate.

Numele de persoane

Scrierea cu literă inițială mare a numelor de persoane se reia o dată cu lecțiile de gramatică la clasa I, în felul următor. Se cere elevilor să-și amintească ce nume de copii și de oameni mari au întîlnit în bucățile pe care

le-au învățat pînă acum („Mama lui *Florin*“, „Tatăl lui *Mihăiță*“ etc.). Se scriu la tablă două-trei exemple. Apoi elevii sînt anunțați că vor învăța și alte nume de copii și de oameni mari — adică de persoane — care se scriu cu literă mare. După aceasta se prezintă elevilor următorul text (sub formă de povestire) :

Jocul

Doi băieți, Petre și Tudor, se joacă cu mingea. Surorile lor, Rodica, Irina și Anca, stau lîngă ei și îi privesc. Ele nu au cu ce să se joace. Atunci, Petre le cheamă să se joace cu ei. Fetițele sînt bucuroase.

În loc de povestire se poate arăta un tablou reprezentînd mai mulți copii care se joacă și cărora elevii le pot da nume, alcătuind o mică povestire din acțiunile reprezentate în tablou. Elevii repetă conținutul povestirii. Cu contribuția clasei se scriu pe tablă numele copiilor din povestire. Profesorul cere elevilor să observe cu ce fel de literă sînt scrise numele copiilor. Constatarea se generalizează sub formă de regulă, pe care elevii o repetă pentru a o memora.

Cu ocazia acestei teme, li se face cunoscut elevilor că și numele de familie se scrie tot cu literă inițială mare. Pentru aceasta se pornește, de exemplu, de la faptul că toți copiii din povestire sînt frați și au același nume de familie (Ionescu). Apoi, elevii își rostesc pe rînd numele lor complet („Pe mine mă cheamă — ...“). Cîteva dintre ele se scriu pe tablă, precizîndu-se care este numele de familie. După ce se efectuează și un exercițiu din manual, se citește regula. Pentru fixare se cere elevilor să-și scrie prenumele și numele de familie. Învățătorul controlează felul în care și-a scris fiecare elev numele

Scanned with OKEN Scanner

complet. Dacă timpul permite, elevii pot scrie și numele colegului de bancă sau al celui care stă în fața ori în spatele lor. Tema pentru acasă va fi aleasă din exercițiile date în manual. Eventual li se poate cere să decupeze din ziare sau din revistele lor nume ale fruntașilor în producție sau ale altor persoane.

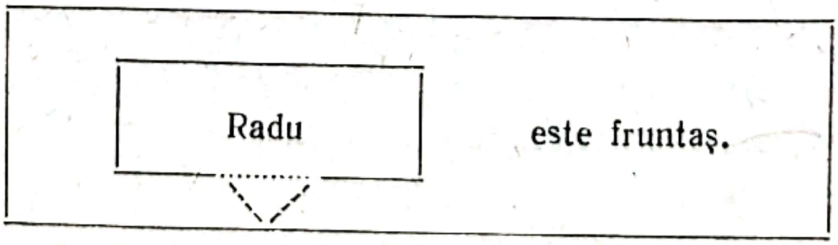
Numele date animalelor

Scrierea cu literă inițială mare a numelor date animalelor este cunoscută elevilor tot din perioada abecedară (*Suru, Joiana, Ursache* etc.). Aceste cunoștințe se consolidează în lecțiile speciale de gramatică. O astfel de lecție se poate desfășura în felul următor.

La început se verifică cele cunoscute de elevi în legătură cu scrierea cu literă mare a numelor de persoane, pe baza unui exercițiu ca acesta : „Alcătuiți propoziții, înlocuind punctele cu nume de persoane :

..... este fruntaș.
..... și ..... se joacă.
Pe prietenul meu îl cheamă.....

După aceasta se prezintă o planșă pe care este scris un text. În locul numelor de persoane s-a lăsat un spațiu liber, care urmează să fie completat de elevi cu cartoane pe care se află scrise dinainte diferite nume. Cartoanele au forma unor dreptunghiuri cu o prelungire în partea de jos și se înfig în locurile libere, prevăzute cu o tăietură orizontală :



În procesul operării, elevii precizează cele învățate în legătură cu scrierea numelor de persoane, a numelor de familie și a prenumelor. Apoi profesorul expune pe tablă cîteva ilustrații care înfățișează diferite animale și păsări. Elevii privesc pe rînd ilustrațiile, care se descoperă pe măsură ce se intuiesc, și spun ce animal reprezintă fiecare și ce face acel animal. De exemplu : „Acesta este un cal". Ce face el ? întreabă profesorul („Calul paște iarbă"). Să-i dăm un nume. Elevii fac propuneri. Se alege numele cel mai potrivit (*Roibu, Suru* sau alt nume). Profesorul scrie pe tablă în dreptul ilustrației : „Roibu paște iarbă". Se procedează la fel cu fiecare ilustrație, avînd grijă ca la unele din propozițiile alcătuite numele de animale să se găsească la mijloc sau la sfîrșit :

Roibu paște iarbă.
Lîngă cușcă, *Azor* doarme.
În cuibar, *Moțata* stă pe ouă.
Pe *Chiț-Chiț* l-a prins *Motănel.*

Se citesc propozițiile, se recunosc numele date animalelor și se explică felul în care au fost scrise. Numele date animalelor se subliniază cu cretă colorată. Se atrage atenția elevilor că oamenii obișnuiesc să dea cîte un nume animalelor care trăiesc pe lîngă casa lor. Constatările se generalizează, în concluzii, sub forma regulii : numele care se dau animalelor se scriu cu literă inițială mare. Regula este repetată de cîțiva elevi, apoi este citită din manual, de unde se efectuează și un exercițiu adecvat. Se cer apoi elevilor exemple de nume date animalelor. Unele dintre acestea sînt scrise la tablă, motivîndu-se întrebuințarea literei mari. Ca temă pentru acasă se dă elevilor un exercițiu din carte sau li se cere

Scanned with OKEN Scanner

să scrie cîteva nume ce se dau cîinilor, pisicilor, găinilor, cailor etc.

În condițiile predării simultane la două-trei clase, elevii pot alcătui singuri propoziții pe baza ilustrațiilor prezentate, în timp ce învățătorul lucrează cu celelalte clase. În continuare li se cere să scrie numele animalelor. În controlul temelor executate, elevii motivează felul în care au scris aceste nume. Alteori se pot scrie întrebări pe tablă la care ei să răspundă (oral sau în scris).

După ce elevii și-au însușit cunoștințele legate de scrierea cu literă inițială mare a numelor ce se dau oamenilor și animalelor, profesorul intervine cu o lecție de control care se desfășoară de regulă pe baza unor exerciții scrise (dictare, copiere cu completarea textului, gruparea în coloane separate a numelor date oamenilor și a numelor date animalelor etc.). Propunem mai jos un text pentru o copiere creatoare prin care se controlează și se consolidează, în același timp, cunoștințele și deprinderile discutate.

Prietenii lui Ionică

.....are trei prieteni: ....cățelul, ... pisoiul și ....., iepurașul. Ei se joacă prin grădină.

....., sora lui ...., stătea alături.

Ea avea grijă de ....., găinușa cea frumoasă.

În pregătirea pentru exerciții, profesorul poartă discuții cu elevii asupra tehnicii de completare a textului, pentru care se pot folosi două procedee: — elevii pot completa după dorința lor numele surioarei și al animalelor; — numele cu care trebuie înlocuite punctele se scriu în paranteză sub text, elevii urmînd a le scrie acolo unde se

potrivesc. După efectuarea exercițiului se analizează cît mai multe lucrări. Dacă elevii au avut sarcina de a completa textul la libera alegere, numele variate găsite de ei se scriu pe tablă în două coloane. Se efectuează apoi un alt exercițiu, asemănător ca factură și scop, după care se trag concluzii, precizîndu-se regula exersată și măsura în care elevii au dovedit că și-au însușit-o teoretic și practic.

III. O FIINȚĂ SAU UN LUCRU — MAI MULTE FIINȚE SAU MAI MULTE LUCRURI

Operațiile care pregătesc comunicarea noțiunii de substantiv se complică în clasa a II-a, cînd se oferă noi date pentru a ușura înțelegerea noțiunii și analiza morfologică ce se va efectua în clasele următoare. Elevilor li se prezintă tablouri în care vor intui o ființă sau mai multe ființe, un lucru sau mai multe lucruri. Utilizînd o gamă variată de mijloace intuitive și exerciții, învățătorul îi familiarizează cu noțiunile o ființă sau un lucru, mai multe ființe și mai multe lucruri. Iată cîteva exerciții care se pot utiliza pentru consolidarea noii cunoștințe :

— să se sublinieze într-un text dat cuvintele care arată o ființă sau un lucru, mai multe ființe sau mai multe lucruri (recunoaștere) ;

— să se scoată dintr-un text, pe coloane separate, cuvintele care arată o ființă sau mai multe ființe (grupare) ;

— să se înlocuiască punctele dintr-un text cu cuvinte care arată o ființă sau un lucru, mai multe ființe sau mai multe lucruri (completare) ;

Scanned with OKEN Scanner

— să se formuleze propoziții despre o ființă sau despre un lucru, despre mai multe ființe sau mai multe lucruri, cuvintele fiind date de învățător (exemplificare pe bază de material verbal dat) ;

— să se formuleze în mod independent propoziții despre o ființă sau despre un lucru, despre mai multe ființe sau mai multe lucruri (exemplificare liberă).

Exercițiile au ca scop să deprindă pe elev cu modificările pe care le suferă cuvintele pentru a arăta o ființă sau mai multe ființe, un lucru sau mai multe lucruri. În acest sens au eficacitate instructivă și exercițiile de trecere de la singular la plural și invers (de modificare a formei cuvintelor). Se dă elevilor un șir de cuvinte : *copil, muncitor, tractorist, creion, tablă, carte* etc. și li se cere să le scrie în așa fel, încît să arate mai multe ființe sau mai multe lucruri. Exercițiul poate fi completat cu un altul în care se dau elevilor cuvinte la plural, cu sarcina de a le trece la singular. Varietatea exercițiilor ajută pe elevi să aibă un material concret de limbă cît mai bogat, pe baza căruia, prin analiză ulterioară, se vor forma noțiunile de singular și plural.

IV. CUVINTE CARE ARATĂ O LUCRARE

O etapă nouă în pregătirea elevilor pentru asimilarea conținutului noțiunilor de morfologie o reprezintă cunoașterea cuvintelor care arată o lucrare. Cuvintele sînt analizate din nou în funcție de aspectul realității pe care-l denumesc. Încă din clasa I, pe baza ilustrațiilor,

Scanned with OKEN Scanner

elevii cunosc cuvinte care arată „ce fac" ființele. Intuind ilustrațiile din carte, elevii găsesc cuvinte care arată „ce fac" bunica (*coase*), copilul (*se joacă*), rîndunica (*zboară*), vaca (*paște*) etc. Propozițiile rezultate sînt analizate cu ajutorul întrebărilor : Despre cine se vorbește în prima propoziție ? Ce face bunica ? etc. Analiza se încheie cu concluzia că vorbele *coase*, *se joacă*, *zboară*, *paște* arată ce fac bunica, copilul, vaca, adică „ce fac ființele".

Exercițiile de recunoaștere într-un text a vorbelor care arată ce fac ființele au ca scop să îmbogățească vocabularul copiilor cu cuvinte care oglindesc lucrările săvîrșite de ființe și să contribuie la dezvoltarea gîndirii lor. De aceea, se vor alege exerciții variate și nu vor fi ocolite dificultățile. Astfel, se poate da elevilor un număr de patru nume de ființe (*tata*, *școlarul*, *rîndunica*, *ursul*) și un număr de patru cuvinte care arată ce fac aceste ființe (*scrie*, *muncește*, *mormăie*, *zboară*) cerîndu-li-se să treacă în dreptul fiecărui nume de ființă cuvîntul potrivit care arată ce face ființa. Exercițiul se poate complica dînd, pentru patru nume de ființe, șase, șapte exemple de cuvinte care arată ce fac ființele și cerînd să se aleagă cuvintele care arată ce fac ființele scrise de noi pe tablă.

În clasa a II-a se adîncesc cunoștințele elevilor despre cuvintele care arată ce fac ființele. Noțiunea „ce fac" e înlocuită prin noțiunea „lucrare". Elevilor li se prezintă cuvinte care exprimă lucrări săvîrșite de ființe. Elementul nou care lărgește orizontul lor și îi pregătește pentru înțelegerea noțiunilor gramaticale este precizarea întrebării. Pe baza analizei, se formulează o concluzie nouă pentru elevi, concluzie care vine să o completeze pe

Scanned with OKEN Scanner

cea de mai înainte : cuvintele care arată o lucrare răspund la întrebarea „ce face ființa sau lucrul ?“ Aceste elemente apropie gîndirea elevilor de înțelegerea noțiunii de verb. Stadiul acesta cu caracter teoretic, datorită generalizării făcute, este urmat de efectuarea unor exerciții aplicative cît mai variate, care pun pe elevi în situația de a aduna un material lexical bogat, pe baza căruia, în clasa a III-a, se va putea preda noțiunea de verb. Exercițiile variate înlesnesc și adîncirea noțiunii de lucrare. Elevii se deprind să utilizeze în mod conștient cuvintele care arată o lucrare. Pentru recunoașterea cuvintelor care arată o lucrare se poate recurge, începînd din clasa a II-a, și la texte literare cu un conținut accesibil elevilor. Se pot folosi următoarele tipuri de exerciții :

— sublinierea cuvintelor care arată o lucrare, dintr-un text dat (recunoaștere) ;

— înlocuirea întrebărilor dintr-un text cu cuvinte care arată o lucrare ; de exemplu, cerem elevilor să înlocuiască întrebările cu cuvintele corespunzătoare : „Tata (*ce face*?) ...o carte. Mama (*ce face* ?)... o scrisoare. Eu (*ce fac* ?)... lecțiile” (completare) ;

— înlocuirea punctelor de suspensie cu cuvinte care arată o lucrare (completare) ;

— precizarea întrebărilor la cuvintele ce arată o lucrare, dintr-un text dat ; de exemplu :

Spuneți la ce întrebări răspund cuvintele care arată o lucrare ; subliniați aceste cuvinte :

Muncitorii lucrează în fabrici.
Țăranii cooperatori ară ogoarele.
Fratele meu merge la școală.

V. CUVINTE CARE ARATĂ ÎNSUȘIRI ALE FIINȚELOR ȘI LUCRURILOR

Determinarea cuvintelor care arată însușiri, ca exercițiu pregătitor pentru formarea noțiunii de adjectiv, începe în clasa a II-a. Pornindu-se de la propoziții ușoare, în care se recunosc mai întîi numele de ființe sau de lucruri, se determină însușirile ființelor și ale lucrurilor. Primele cuvinte care arată însușiri, folosite ca exemple, trebuie să fie cunoscute elevilor, pentru a ușura formularea concluziei : unele cuvinte arată însușirile ființelor și ale lucrurilor. Pentru recunoașterea cuvintelor care arată însușiri, elevii sînt deprinși să pună întrebările : *care ? ce fel de ?* Urmărind îmbogățirea vocabularului elevilor cu cuvinte care arată însușiri ale ființelor și lucrurilor, precum și utilizarea conștientă a acestor cuvinte, se vor rezolva exerciții cît mai variate, atît în privința conținutului, cît și a procedeelor de rezolvare. Textele alese trebuie să cuprindă cuvinte care indică mărimea, forma, culoarea ființelor și a lucrurilor. Se va cere elevilor să recunoască, din textul indicat, cuvintele care arată însușiri ale ființelor și lucrurilor. Rezolvînd exercițiul, elevii sînt puși în situația să stabilească o corelație între însușire și ființa sau lucrul căruia îi corespunde însușirea. Se poate introduce o nouă variantă în activitatea elevilor, cerîndu-le să indice însușirile corespunzătoare pentru un număr mai mare de ființe sau de lucruri. De exemplu, li se cere să găsească însușirile corespunzătoare pentru ființele și lucrurile : *școlar, tablă, brad* etc.

Scanned with OKEN Scanner

O lecție în care s-ar preda elevilor de clasa a II-a cunoștințe despre cuvintele care arată însușiri s-ar putea desfășura după următorul plan :

Clasa a II-a.

Subiectul lecției : cuvinte care arată însușiri.

Tipul lecției : lecție de comunicare a cunoștințelor noi.

Scopul lecției : însușirea noțiunii pregătitoare de cuvinte care arată însușiri ; formarea priceperii de a folosi corect întrebările caracteristice cuvintelor care arată însușiri ; înțelegerea rolului pe care-l au aceste cuvinte în exprimare.

Metode : conversația, explicația și exercițiul.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Moment de liniște după pauză. Se verifică dacă elevii au rechizitele necesare pentru lecție.

II. *Verificarea cunoștințelor*

Se face controlul temelor date pentru acasă (alcătuire de propoziții cu subiecte nume de ființe și de lucruri). Se ascultă și se notează doi-trei elevi care vor răspunde tot ce știu despre subiect, cu exemple. Prin verificarea lecției „Recunoașterea subiectului exprimat prin nume de ființe, de lucruri și de fenomene ale naturii", se face legătura cu lecția nouă.

Se arată un caiet îngrijit și se pun următoarele întrebări : Cum este acest caiet ? Care (ce fel de) școlar este iubit de toată lumea ? (Școlarul *disciplinat*). Care note aduc bucuria școlarilor ? (notele *bune*). Ce fel de caiete au școlarii silitori ? (caiete *curate*).

III. *Anunțarea subiectului lecției și a scopului ei*

Astăzi veți învăța că în vorbirea noastră există unele cuvinte care ne arată cum sînt ființele și lucrurile ; cunoscîndu-le și folosindu-le, veți putea vorbi mai frumos și mai cu înțeles.

Scanned with OKEN Scanner

IV. *Comunicarea cunoștințelor noi*

1) Exemplele se obțin prin întrebări, de la elevi, conversația avînd la bază un tablou, ilustrații sau experiența de viață a elevilor. Presupunem exemplele:

— Școlarii *silitori* au cărțile *curate.*

— Pionierii sînt elevi *fruntași.*

2) Se analizează pe rînd fiecare propoziție, în felul următor: *Care* școlari au cărțile curate? ș.a.m.d. Cuvintele vizate sînt subliniate.

3) Concluzia se formulează astfel: Citiți cuvintele subliniate; Ce arată cuvîntul silitori? ș.a.m.d. Prin urmare, cuvintele *silitori* și *fruntași* arată ce fel sînt ființele *școlari, elevi*; iar cuvîntul *curate* arată ce fel sînt lucrurile *cărțile.* Ele arată deci însușirile ființelor sau ale lucrurilor. Țineți minte: *unele cuvinte arată însușirile ființelor sau ale lucrurilor.*

Elevii repetă definiția. Se explică apoi că, folosind cuvinte care arată însușiri, putem să vorbim mai lămurit despre ființe și despre lucruri.

V. *Fixarea cunoștințelor*

Despre ce fel de cuvinte am învățat astăzi? Arătați ce însușiri frumoase are un școlar disciplinat.

Se propun apoi mai multe nume de ființe și de lucruri, elevii urmînd să găsească însușiri potrivite pentru fiecare ființă sau lucru în parte *(cîine, cal, tablă, casă, apă, masă, iarbă).*

Fixarea se încheie cu un exercițiu de recunoaștere a cuvintelor care arată însușiri, cuprinse într-un text din manual.

VI. *Tema pentru acasă*

Se cere rezolvarea unui exercițiu din manual: elevii trebuie să găsească însușirile ființelor și ale lucrurilor dintr-un text dat, alegînd pentru fiecare, din paranteze, cuvîntul care arată însușirea potrivită.

Utile pentru îmbogățirea vocabularului elevilor, pentru dezvoltarea gîndirii lor și pentru formarea noțiunii de adjectiv sînt exercițiile de aflare a însușirilor cu

Scanned with OKEN Scanner

sens contrar, exerciții prevăzute în programa pentru clasa a II-a. Dintr-un text dat, se recunosc cuvintele care arată însușiri, după care se cere elevilor să găsească însușiri cu sens contrar. De exemplu, în propoziția „școlarul *silitor* are cărțile curate," cuvîntul *silitor* arată o însușire a școlarului. Formați acum o altă propoziție în care să fie un cuvînt ce arată o însușire cu înțeles contrar, opus (*leneș*). Găsirea de însușiri contrarii face mai evidente particularitățile ființelor și lucrurilor, iar noțiunea de însușire devine mai accesibilă elevilor. Datorită însușirilor contrarii, ființele și lucrurile se deosebesc între ele. Concluzia aceasta poate fi formulată în urma rezolvării unor exerciții. De exemplu se propun propozițiile :

Ionel are batistă *curată*.
Eu m-am îmbrăcat cu haine *groase*.

După recunoașterea cuvintelor care arată însușiri, se cere elevilor să înlocuiască însușirile date cu cuvinte care arată însușiri contrarii. Răspunsurile elevilor sînt supuse discuției și se reformulează apoi propozițiile propuse inițial.

Ionel are batistă *murdară*.
Eu m-am îmbrăcat cu haine *subțiri*.

Se explică și faptul că datorită însușirilor deosebite (de exemplu *groase* și *subțiri*) hainele se deosebesc între ele.

Operarea cu noțiunile acestea pregătitoare se continuă în alte variate forme de exerciții, dintre care amintim :

a) Recunoașterea ființelor și lucrurilor după însușirile enunțate de învățător ; de exemplu :

— albă, rece, pufoasă, umedă *(zăpada)* ;
— mică, vioaie, gureșă, cenușie, zburătoare *(vrabia).*

b) Precizarea însușirilor ființelor și lucrurilor spuse de învățător. De exemplu, învățătorul scrie pe tablă numele de ființe și de lucruri : *iepuraș, muncitor, brad, trandafir, tablă, măr* și cere elevilor să precizeze însușirile lor caracteristice. Exercițiul are eficiență educativă sporită, dacă se cere elevilor să arate însușirile grupate după formă, culoare, mărime, gust etc. (**măr** : *roșu, rotund, mare, dulce, gustos).*

c) Sublinierea cuvintelor care arată însușiri dintr-un text dat.

d) Completarea unui text cu cuvinte care arată însușiri. Se dă elevilor un text și li se cere să scrie în locul punctelor însușirile corespunzătoare :

Păsările ..... au plecat în țări .....
Frunzele ..... se scutură. Oamenii ..... îmbracă haine .....
Iarna ..... se apropie.

Studierea cuvintelor care arată însușiri, recunoașterea lor dintr-un text și alegerea cuvintelor care arată însușirile unei ființe sau ale unui lucru sînt exerciții premergătoare formării noțiunii de adjectiv. Cu ajutorul exercițiilor elevii înțeleg mai ușor noțiunea abstractă de însușire, cu care ei vor opera în definirea noțiunii de adjectiv.

Scanned with OKEN Scanner

Propunem un plan de lecție de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor de exprimare privitor la cuvintele care arată însușiri.

Clasa a II-a.

Subiectul lecției: Cuvinte care arată însușiri.

Tipul lecției: lecție de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare.

Scopul lecției: consolidarea cunoștințelor despre cuvintele care arată însușiri; îmbogățirea și precizarea vocabularului elevilor, prin introducerea în bagajul lor lexical activ a unor cît mai variate cuvinte care arată însușiri în general, însușiri cu sens contrar, în special.

Metode: conversația, exercițiul.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Elevii sînt pregătiți pentru lecția de limba română (caiete, toc, manual etc.).

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Elevii sînt anunțați că în lecția respectivă vor efectua cîteva exerciții în care vor folosi cunoștințele lor despre cuvintele care arată însușiri, ca să învețe să folosească în vorbirea lor cît mai multe și mai frumoase cuvinte de acest fel.

III. *Efectuarea exercițiilor aplicative*

La început, se face un exercițiu de recunoaștere a cuvintelor care arată însușiri (eventual, pe baza temei scrise, efectuate acasă). Din textul analizat, se grupează două cîte două cuvintele care arată însușiri, împreună cu numele ființelor care apar în text cu însușirile respective. De exemplu:

— copii voioși
— zi senină

— iarbă mătăsoasă

— potecă albă etc.

După aceasta, copiii sînt puși să găsească alte însușiri potrivite ființelor și lucrurilor scrise pe tablă. De exemplu:

— *copii* voioși, veseli, bucuroși, zburdalnici etc.

— *zi* senină, lungă, călduroasă, plăcută etc.

Apoi, învățătorul cere să asocieze fiecărei însușiri alte ființe sau lucruri. De exemplu:

— *bucuroși:* părinți bucuroși, învățători bucuroși, muncitori bucuroși etc.

— *zburdalnici:* miei zburdalnici, mînji zburdalnici, pisoi zburdalnici etc.

— *călduroasă:* casă călduroasă, haină călduroasă, toamnă călduroasă etc.

După modelul exercițiului anterior, învățătorul cere elevilor să găsească însușiri potrivite ființelor și lucrurilor pe care le propune el, apoi ființe și lucruri cărora li se potrivesc însușirile propuse de el. De exemplu: „Găsiți însușiri potrivite următoarelor ființe: *urs, lup, vulpe, veveriță, șarpe, broască* etc. Pentru aceasta învățătorul va face apel la poveștile cu animale pe care le cunosc elevii, pentru a scoate din acțiunile narate însușiri ale animalelor propuse (vulpea este șireată, vicleană; lupul este crud, hrăpăreț; ursul este greoi, supărăcios etc.). Sau: „Căror ființe ori căror lucruri li se potrivesc însușirile următoare: *dulce, amar; scurt, înalt; subțire, gros; curat, murdar; curajos, fricos* etc.". În amîndouă situațiile, grupurile de cuvinte sînt scrise pe tablă, iar cuvintele care arată însușiri sînt subliniate. Elevii construiesc propoziții, oral, cu fiecare grup în parte.

Ultimele exemple sînt discutate spre a se stabili că este vorba de însușiri cu înțeles opus, cerîndu-se apoi elevilor să dea alte exemple de cuvinte care arată însușiri cu înțeles opus și să construiască cu ele propoziții.

Dacă timpul îngăduie, elevii sînt stimulați să spună o mică poveste despre animale sau despre păsări. La sfîrșit, învățătorul cere elevilor să arate ce însușiri au animalele sau păsările în povestea ascultată. Numele de animale sau de păsări, cu însușirile corespunzătoare, se scriu pe tablă.

Scanned with OKEN Scanner

IV. *Concluzii*

Se stabilește, la început, care a fost subiectul lecției. Învățătorul încadrează în chenar, pe tablă, numele de ființe și de lucruri, distingîndu-le grafic de cuvintele care arată însușiri.

După ce se stabilește ce arată în general cuvintele neîncadrate în chenar, se citesc toate grupurile de cuvinte, pe care elevii le transcriu apoi pe caiete.

După aceasta, învățătorul face aprecieri asupra desfășurării lecției și asupra răspunsurilor date de elevi.

V. *Tema pentru acasă*

Se fixează un număr oarecare de cuvinte care arată însușiri — din cele scrise de elevi pe caiete, — (aproximativ cinci cuvinte). Se cere să se găsească ființe sau lucruri cărora li se potrivesc însușirile propuse și apoi să se scrie cîte o propoziție cu fiecare grup de cuvinte.

În continuare, propunem un plan de repetare a cunoștințelor despre elementele pregătitoare de morfologie la clasa a II-a.

Clasa a II-a.

Subiectul lecției: nume de ființe și de lucruri ; cuvinte care arată însușiri ; cuvinte care arată lucruri.

Tipul lecției: lecție de repetare și sistematizare a cunoștințelor.

Scopul lecției: să sintetizeze și să sistematizeze cunoștințele respective ; să contribuie la dezvoltarea exprimării corecte și bogate a elevilor.

Metode și procedee: conversația, analiza gramaticală, exercițiul.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Se cere elevilor să aibă pe bancă manualul, caietul de teme, tocul, cerneala.

Scanned with OKEN Scanner

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Vom repeta astăzi, după cum a fost anunțat, cunoștințele despre numele de ființe și de lucruri, despre cuvintele care arată lucrări și însușiri, ca să le țineți minte și ca să puteți vorbi frumos și corect.

III. *Repetarea și sistematizarea cunoștințelor*[1]

1) Se cere elevilor să se gîndească și să dea exemple de cuvinte care arată nume de ființe, apoi să formeze propoziții cu ele (oral).

Se dau elevilor exemple de cuvinte care arată nume de ființe și de lucruri, cerîndu-li-se să grupeze separat, oral, cele două feluri de cuvinte (școală, elev, profesor, tractor, cal, bancă etc.).

După aceasta se propun noțiuni-gen, elevii urmînd a găsi exemple de noțiuni-specii (*încălțăminte:* ghete, pantofi, cizme, bocanci papuci etc.).

Se repetă regula scrierii numelor date persoanelor și numelor date animalelor, ilustrată apoi de exemple, pe baza cărora se alcătuiesc cîteva propoziții, scrise pe tablă și în caiete.

2) Se propun apoi cîteva nume de ființe și se cere să se găsească, pentru fiecare ființă în parte, cîte o însușire potrivită. Se procedează la fel cu cîteva nume de lucruri.

După aceasta se cere elevilor să găsească cuvinte care arată însușiri opuse celor date ca exemple mai înainte.

Elevii sînt întrebați apoi dacă știu ghicitori.

Învățătorul se oprește asupra unei ghicitori și cere elevilor să spună cuvintele cuprinse în ghicitoare care arată însușiri, apoi să enumere însușirile obiectului ghicit.

3) Se propun cîteva nume de ființe și de lucruri, iar elevii sînt întrebați ce face fiecare ființă sau lucru (broasca, peștele, tractorul etc.)

Se întreabă apoi ce arată cuvintele găsite de elevi.

---

[1] Uneori, repetarea poate începe cu verificarea unei sarcini date elevilor acasă în legătură directă cu tema care urmează a se repeta.

Scanned with OKEN Scanner

Se propune apoi exercițiul următor:

Elevul	coapte	se tîrăsc
Avionul	silitor	paște
Șerpii	roib	se leagănă
Calul	veninoși	zboară
Spicele	argintii	învață

Elevii trebuie să stabilească: a) ce arată cuvintele din fiecare coloană; b) ce însușire se potrivește fiecărei ființe sau fiecărui lucru din prima coloană; c) ce acțiune se potrivește fiecărei ființe sau fiecărui lucru din prima coloană; d) care sînt cele cinci propoziții ale căror cuvinte au fost amestecate intenționat; e) — dacă timpul îngăduie — scrierea propozițiilor pe caiet.

IV. *Concluzii*

Învățătorul recapitulează apoi cunoștințele revăzute în timpul lecției, apreciind felul în care elevii au dovedit că și le-au însușit.

V. *Tema pentru acasă*

Dintr-un text dat, să se grupeze pe coloane categoriile de cuvinte învățate, conform tabelului:

Nume de ființe	Nume de lucruri	Cuvinte care arată o lucrare	Cuvinte care arată o însușire

E. PREVENIREA UNOR GREȘELI DE PUNCTUAȚIE ȘI DE ORTOGRAFIE

Nivelul cunoștințelor de limbă, în legătură cu particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele I—II, circumscrie volumul de reguli ortografice și de punctuație la un minim realizabil și necesar : întrebuințarea literei mari la începutul propoziției, în titlu, în scrierea numelor de persoane și a numelor date animalelor ; întrebuințarea punctului, a semnului întrebării și a semnului exclamării. Cu toate acestea, bazele exprimării corecte în scris se constituie din aceste clase, o dată cu învățarea citit-scrisului și cu folosirea practică variată a limbajului scris : elevii ajung să identifice cuvintele ca unități ale vorbirii și să le transcrie ca atare, apoi să recunoască fonemele din care este alcătuit un cuvînt și să întrebuințeze pentru fiecare litera sau literele corespunzătoare. De exemplu, o propoziție ca „Merg la școală" este scrisă corect de la sfîrșitul clasei I, în sensul că, pe de o parte, elevii respectă individualitatea fiecărui cuvînt (eventualitatea unei transcrieri *laşcoală* fiind aproape exclusă), pe de altă parte în sensul că ei întrebuințează în general corect semnele grafice ale sunetelor pe care le percep (o grafie ca *şcală* putînd apărea cel mult ca fenomen izolat).

Toate acestea nu înseamnă însă că procesul însușirii ortografiei se poate limita la atît, chiar în aceste clase. Scrierea corectă presupune, întîi, elaborarea mintală a

categoriilor limbii, transformarea treptată a elementelor limbajului practic în fapte de limbă conștiente, apoi o anume automatizare a activităților conștiente de operare cu fenomenele de limbă. În etapa de familiarizare cu fenomenele de limbă, operarea cu acestea are în general caracter practic, fundată foarte slab pe generalizări teoretice. De aceea, aplicarea conștientă și motivată a regulilor enunțate constituie doar punctul inițial în formarea deprinderilor de exprimare pe baze teoretice și ea nu poate acoperi, nici măcar în parte, dificultățile atît de variate, întîmpinate de elevi în scris. Ca urmare a acestui fapt, acțiunea de formare a deprinderilor ortografice și de punctuație cuprinde, la clasele I—II, explicații și rezolvări situaționale care au drept scop în primul rînd prevenirea unor greșeli, posibile prin necunoașterea normelor de aplicat. Caracteristica metodică a acestui fel de explicații constă în faptul că înțelegerea fenomenului discutat se menține la nivelul unei situații particulare, cîteodată numai la nivelul situației din contextul dat. Pe de altă parte, explicațiile pot avea caracter ocazional, suscitate adică de o împrejurare concretă, sau pot face obiectul unei lecții independente, care se încheie cu o concluzie parțială, cu un element utilizabil mai tîrziu pentru formularea unei reguli, a unei generalizări.

De exemplu, la clasa a II-a, înainte de o copiere — sau mai ales înainte de o dictare — presupunînd un text în care apar cuvintele *elevi* și *elevii*, învățătorul trebuie să atragă atenția asupra modului deosebit în care sînt scrise cuvintele. Dar simpla remarcă — primul cuvînt se scrie cu un *i*, celălalt cu doi *i* — nu este totuși suficientă. Explicația, în cazul acesta, poate folosi un element diferențial. Învățătorul poate proceda astfel : Citiți primul

cuvînt ! Cîte silabe are ? Care este prima silabă ? Care este a doua ? Ce sunet se aude la sfîrşitul silabei a doua ? Cum este scrisă silaba a doua ? Citiţi al doilea cuvînt ! Cîte silabe are ? Care este... ultima silabă ? Ce se aude la sfîrşitul ei ? Cum este scrisă ? Apoi învăţătorul poate conchide : Cînd îl rostim în două silabe, cuvîntul *elevi* are un singur *i* la sfîrşit ; cînd îl rostim cu trei silabe (*e-le-vii*), cuvîntul are doi *i* la sfîrşit. Apoi repetă de cîteva ori pronunţarea corectă a celor două forme, după care trece la efectuarea exerciţiului. Procedînd la fel şi în alte situaţii (*co-pii, co-pi-ii ; munţi, mun-ţii ; pomi, po-mii* etc.), învăţătorul face să se acumuleze în experienţa elevilor situaţii particulare tipice, care vor uşura mai tîrziu înţelegerea teoretică a deosebirii dintre formele de plural ale substantivelor, cu şi fără articol, deoarece creşterea numărului de silabe la plural articulat este caracteristic majorităţii substantivelor.

În alte împrejurări, învăţătorul poate consacra unei explicaţii ortografice o oră întreagă. Presupunînd că vrea să-şi înveţe elevii scrierea corectă a omofonelor *sa* şi *s-a* (dus), învăţătorul poate proceda în felul următor. Porneşte de la următoarele exemple scrise în coloane separate :

Să scriem corect !

Uniforma *sa* e curată.	Ionel *s-a spălat, s-a piepţănat, s-a periat.*
Încălţămintea *sa* e îngrijită.	Apoi *s-a dus* la şcoală.
Cartea *sa* e învelită.	*S-a aşezat* în bancă.

Analizează cu elevii propoziţiile din prima coloană, în aşa fel încît să se poată constata că *sa* înseamnă *a lui* sau *a ei* : este vorba de uniforma unui elev sau a

unei eleve, de încălțămintea cuiva, de cartea cuiva. În aceste propoziții cuvîntul *sa* se poate înlocui cu cuvintele *lui* sau *ei*. În acest caz *sa* se scrie astfel : sa, fiind un singur cuvînt.

Apoi se trece la analiza celorlalte propoziții, din coloana a doua. Se constată că grupul *s-a* nu mai are același înțeles în propoziție, nu mai poate fi înlocuit cu cuvintele *lui* sau *ei*, deoarece propoziția, în urma unei astfel de înlocuiri, n-ar avea nici un înțeles. Fără altă explicație, dat fiind că elevii încă nu-și pot însuși pe bază de cunoaștere a gramaticii structura grupului *s-a*, se trece la consolidarea celor observate prin exerciții ; de pildă, se cere să se găsească propoziții în care *sa* să aibă înțelesul de *lui* sau *ei* (și să se scrie deci *sa*) și de propoziții în care să nu mai aibă acest înțeles. După cîteva exerciții orale se trece și la scrierea exemplelor găsite și analizate.

În urma unei astfel de lecții, în care se dau elevilor cunoștințe ortografice elementare, tema pentru acasă va fi strîns legată de acestea. Astfel, se poate propune o copiere selectivă din anumite bucăți din manualul de citire, pe care profesorul le-a căutat în prealabil : exemplele vor fi scoase tot pe două coloane și în propoziții, nu izolate. Se mai pot cere, eventual, cîteva exemple din fiecare ortogramă discutată.

În lecția următoare, spre variație, se poate da elevilor un text, din care ortogramele sînt omise. Textul poate apărea astfel :

Nicu ... *(s-a)* pregătit să plece la plimbare.

... *(s-a)* uitat să vadă dacă haina ... *(sa)* este periată și dacă încălțămintea ... *(sa)* este curățată. A chemat-o și pe sora ... *(sa)*, Ioana. Ioana ... *(s-a)* bucurat mult.

Scanned with OKEN Scanner

Elevilor li se cere să înlocuiască punctele prin cuvintele „sa" — „s-a" şi să explice de ce folosesc o formă şi nu alta (întrebuinţînd pe una dintre ele, propoziţia are sau nu înţeles).

În cazul unei dictări cu această temă, este bine ca în prealabil să se discute cu elevii asupra cazului cînd se foloseşte o formă sau alta, pentru a evita cît mai mult cu putinţă scrierea greşită de către elevi.

Cele două-trei lecţii pe care profesorul le planifică pentru însuşirea unei anumite cunoştinţe de ortografie nu sînt suficiente şi nu garantează succesul deplin în această privinţă. Asupra cazurilor învăţate se va reveni ori de cîte ori se întîlnesc în texte. De asemenea, ele vor fi introduse intenţionat în unele exerciţii sau dictări, ştiind că numai prin repetare sistematică, bine gîndită de profesor, se cimentează cunoştinţele şi se formează deprinderile.

Într-un fel asemănător se procedează, de pildă, în prevenirea greşelilor de scriere a altor omofone, ca *sau — s-au, ia — i-a* etc. După împrejurări, se poate recurge la sinonime ca modalitate de identificare a unei ortograme; de ex. cuvîntul *sau* se poate înlocui cu *ori*, propoziţia păstrîndu-şi înţelesul (aşa cum cuvîntul *sa* se poate înlocui, pentru verificare, cu *lui, ei*).

În clasa a II-a (şi a III-a), elevii pot înţelege şi scrierea corectă a grupurilor formate de exemplu din *nu* şi *am, ai, are* etc. rostite împreună şi legate prin liniuţă de unire. Explicaţia poate porni de la un text pe care profesorul îl analizează cu elevii şi constată că grupul *n-am* reprezintă cuvintele *nu am*, că *n-avem* reprezintă cuvintele *nu avem* etc. Rostindu-se împreună, primul cuvînt a pierdut vocala *u*, în locul ei punîndu-se

liniuța de unire. Alături de textul analizat se scot apoi în coloană cuvintele a căror scriere corectă se urmărește :

nu — am = n-am
nu — ai = n-ai
nu — are = n-are

Tot la clasele a II-a (și a III-a) se pot da indicații simple și asupra scrierii corecte a grupurilor *să-mi*, *să-și*, *să-i* etc., alcătuite din două cuvinte rostite împreună și legate cu liniuță de unire. Se procedează ca mai sus, rezultatele analizei înscriindu-se comparativ astfel :

să — îmi = să-mi
să — îi = să-i etc.

Se atrage și aici atenția că în afară de *să-i*, aceeași pronunțare o mai are cuvîntul *săi*, care se scrie altfel și are alt înțeles (*lui* sau *ei*). Se dau cîteva exemple în context, pentru a înțelege ambele cazuri (Maria vrea *să-i* împrumute pantofii *săi*. Bunicii *săi* locuiesc în orașul Brașov).

Deoarece programa clasei a II-a prevede un număr mare de ore pentru anumite capitole cît și pentru copieri și dictări, orientîndu-se după nivelul clasei sale, profesorul poate introduce în planificare, printre orele de gramatică, ore de „scriere corectă", pentru însușirea practică a ortogramelor de mai sus. De exemplu, în legătură cu învățarea practică a scrierii unei ortograme, se pot planifica, pe rînd, o lecție în care se explică scrierea ortogramei, o lecție de aplicații, în care se fac exerciții de scriere a ortogramei respective, și o lecție de control prin dictarea unui text, pentru a verifica felul în care și-au

Scanned with OKEN Scanner

însuşit elevii cele învăţate. Este bine ca asemenea lecţii să fie introduse în planificare nu în interiorul unui sistem de lecţii pentru o anumită temă indicată de programă, ci între grupurile de lecţii care realizează predarea temei din programă.

În privinţa punctuaţiei, în afara semnelor întrebuinţate ca aplicare a unor reguli (punctul, semnul întrebării şi semnul exclamării), elevii se familiarizează practic cu folosirea, în primul rînd, a linioarei de dialog şi a virgulei între elementele care constituie o parte multiplă de propoziţie. Explicaţiile, în asemenea cazuri, sînt întotdeauna ocazionale, determinate fie de prezenţa semnului în textul care se citeşte, fie de prezenţa lui într-un text folosit ca material de exerciţiu (pentru copiere, pentru dictare etc.). Explicaţiile se reiau ori de cîte ori semnul de punctuaţie apare în procesul predării, sub forma motivării modului în care este folosit în situaţia particulară dată. Evident, motivarea se face nu prin regulă — necunoscută încă de elevi — ci în mod empiric, la nivelul cunoştinţelor elevilor.

Familiarizarea cu întrebuinţarea linioarei de dialog şi a virgulei în situaţia amintită începe din perioada abecedarului, cînd se dau primele explicaţii, în sensul arătat mai sus. Explicaţiile pot fi consolidate chiar în aceeaşi perioadă, prin exerciţii. În cazul virgulei învăţătorul propune o propoziţie, de exemplu: „Ana a cumpărat cărţi, caiete, penar şi creioane colorate", o pronunţă clar, cerînd elevilor să spună dacă au observat cum au fost rostite cuvintele *cărţi, caiete, penar* (cu o pauză mai mare între ele decît între celelalte cuvinte şi cu o uşoară ridicare a tonului la fiecare dintre ele). Învăţătorul întreabă apoi ce semne ar trebui să pună între aceste cuvinte dacă

Scanned with OKEN Scanner

ar vrea să scrie propoziția. După răspunsul corect și la această întrebare elevii scriu, după dictare, propoziția, care este apoi citită de cîțiva elevi cu atenție la modul în care trebuie marcată virgula în rostire. În sfîrșit, fără a mai fi preveniți, elevii scriu după dictare o propoziție cu structură asemănătoare, de exemplu: „Ana își pune rochița, șorțulețul, basca și paltonul". După transcriere, propoziția este analizată, remarcîndu-se înșiruirea de cuvinte rostite cu pauză mai mare între ele și verificîndu-se dacă elevii au folosit sau nu virgula corect. În ultima instanță, se cere elevilor să găsească în manual propoziții în care a fost folosită virgula. Propozițiile sînt citite în sensul arătat mai sus.

Pentru liniuța de dialog, învățătorul poate propune un text scurt, ca acesta:

Marioara spune:
— Ce faci duminică?
Ana răspunde:
— Duminică merg în excursie.

Apoi întreabă ale cui sînt cuvintele spuse în propoziția „Ce faci duminică?" și ale cui sînt cele din propoziția „Duminică merg în excursie". După răspuns, se cere elevilor să spună cum se arată în scris acest lucru (începem de la capăt de rînd și punem o liniuță culcată înainte de a scrie fiecare dintre cele două propoziții). În continuare, urmează exercițiul propriu-zis, care poate consta fie în copierea textului scris întîi de învățător pe tablă, fie în dictarea lui. Rezultatele se analizează în colectiv. La sfîrșit, elevii sînt puși să caute într-un anumit text din manual exemple de folosire a liniuței de dialog. Textele găsite sînt citite, explicîndu-se ale cui sînt vorbele de după liniuță și cum au fost ele scrise.

Scanned with OKEN Scanner

Trebuie subliniat faptul că, deoarece în etapa aceasta deprinderile ortografice şi de punctuaţie se formează îndeosebi prin contribuţia analizatorului auditiv, vizual şi verbal-motor, prevenirea greşelilor, explicarea situaţională a unor ortograme sau semne de punctuaţie şi corectarea perseverentă a fiecărei teme scrise sînt condiţiile fundamentale ale succesului. Este neindicată amînarea rezolvării unei dificultăţi în etapa cînd se comunică regula corespunzătoare. Folosind experienţa verbală a elevilor şi orice mijloc empiric de explicare şi de prevenire, se poate realiza din clasele I—II o scriere relativ corectă, lipsită cel puţin de aspectele aberante din scrisul începătorilor, de curînd alfabetizaţi.

Scanned with OKEN Scanner

PREDAREA CUNOŞTINŢELOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN CLASA A III-a ŞI A IV-a

Scanned with OKEN Scanner

A. CARACTERISTICILE ETAPEI

În clasele a III-a și a IV-a ale școlii generale există premisele necesare pentru realizarea unui apreciabil progres pe linia sarcinilor disciplinei noastre. Progresul este favorizat de întreaga dezvoltare a elevilor, dar în special de dezvoltarea gîndirii lor, de experiența cognitivă dobîndită cu concursul tuturor disciplinelor și activităților școlare, de elementele pregătitoare de limbă acumulate în prealabil.

În această etapă, cunoștințele însușite mai înainte se consolidează și se completează prin dezvăluirea unor noi laturi ori particularități ale fenomenelor de limbă care nu putuseră fi percepute de elevi în clasele precedente.

Materialul mai amplu de limbă de care dispun și pe care se pot sprijini acum elevii, nivelul mai înalt la care pot face abstractizările și generalizările, îngăduie întregirea cunoștințelor și realizarea — în aceste condiții — a unor sinteze mintale mai mult sau mai puțin diferențiate cu caracter generalizator. Se ajunge astfel la elaborarea unor *noțiuni gramaticale*, ca : substantivul — comun și propriu — verbul (în cl. a III-a), adjectivul (în cl. a IV-a), propoziția simplă și dezvoltată, subiectul, predicatul (în cl. a III-a). Aceste sinteze nu numai că se extind și asupra unora dintre cunoștințele recent însușite — atributul și complementul privite global (cl. a IV-a) — dar fac posibil și *un început de sistematizare a cunoștințelor de*

limbă (părți de vorbire și părți de propoziție), un început de integrare a lor în sistemul de noțiuni și prin urmare familiarizarea elevilor cu logica limbii. Așadar, se realizează acum *elaborarea primelor noțiuni propriu-zise de limbă*, fapt ce constituie una dintre *caracteristicile* etapei.

Creșterea posibilității elevilor de a desprinde semnificația gramaticală a cuvintelor de sensul lor lexical și uneori de a sesiza chiar mijloacele de exprimare ale acestei semnificații înlesnește acum înțelegerea și însușirea unor categorii gramaticale : numărul (la substantiv în cl. a III-a, la adjectiv, pronume, verb în cl. a IV-a), genul (la substantiv în cl. a III-a, la adjectiv și pronume în cl. a IV-a), timpurile de bază ale verbului (în cl. a III-a), persoana (la pronume și la verb în cl. a IV-a). Celelalte categorii (caz, mod etc.) rămîn să se învețe în clasele următoare, cînd gîndirea elevilor va putea cuprinde mai bine toate formele flexiunii.

Capabili de un efort intelectual mai mare, elevii pot sesiza — în această etapă — și *relații gramaticale* tipice : acordul adjectivului cu substantivul (numai în număr și gen), acordul predicatului cu subiectul, raportul dintre părțile secundare și cele principale de propoziție etc.

În clasele a III-a și a IV-a, se consolidează și sporesc — de asemenea — *priceperile* dobîndite prin practică în clasele precedente. În această a doua etapă, priceperea de a face din cuvînt, din structura lui grafică și sonoră, din propoziție etc. un obiect al cunoașterii, priceperea de a efectua anumite acțiuni și operații se leagă tot mai strîns de cunoștințele teoretice, se sprijină tot mai mult pe ele. Cu pregătirea teoretică dobîndită în această etapă, școlarii pot rezolva în mod conștient

unele dintre problemele pe care le ridică practica folosirii limbii (de pildă, construirea corectă a unei propoziții), ori activitatea cerută de studierea diverselor fenomene de limbă (de exemplu, priceperea de a face o analiză fonetică, morfologică sau sintactică, priceperea de a rezolva un exercițiu, priceperea de a efectua transferul unor operații intelectuale de la un fenomen gramatical la altul).

În aceste clase se reiau — de asemenea — și se îmbogățesc *deprinderile* de scriere și de citire dobîndite în etapa precedentă mai ales pe baza practicii, a unor exerciții repetate. Cîmpul de aplicare al celor cîtorva reguli ortoepice, ortografice și de punctuație învățate mai înainte se lărgește mult.

Dar școlarii mai învață acum și alte reguli (privind de pildă scrierea și pronunțarea corectă a cuvintelor care cuprind grupul de litere *ia, ie, ea, oa,* a cuvintelor cu *m* înainte de *b* și *p,* a celor cu consoana dublă *n,* folosirea unor semne de punctuație etc.), care transpun în practica scrierii și vorbirii cunoștințele teoretice recent dobîndite.

În această etapă, o bună parte din acțiunile și operațiile executate sînt dirijate mintal de norme gramaticale, se supun acestor reguli, elaborate — și ele — la nivelul posibilităților de generalizare ale elevilor în strînsă și directă legătură cu noțiunile de limbă însușite.

Așadar, acum apare — pentru prima dată — și *un început de fundamentare teoretică a priceperilor și deprinderilor,* ceea ce constituie *o altă caracteristică a etapei.*

Definițiile și normele însușite sînt utilizate tot mai mult în operarea adecvată, în motivarea acțiunilor practice și a modalității de a opera și a soluționa

Scanned with OKEN Scanner

problemele puse de lecțiile de limbă. De exemplu, problema separării prin virgulă a subiectelor multiple se rezolvă corect și ușor, acțiunea fiind dirijată și justificată de regula care stabilește că între părțile de același fel ale propoziției se pune virgulă.

În clasele a III-a și a IV-a, elevii capătă deprinderea de a lucra potrivit unui scop, de a executa și a se folosi de anumite operații logice necesare în procesul însușirii cunoștințelor de limbă, precum și o anumită orientare asupra modului de a îndeplini unele acțiuni practice. Acestea se mai îndeplinesc și acum cu ajutorul limbajului oral, adică se practică și acum verbalizarea acțiunilor („ca să știm din cîte propoziții e alcătuită fraza, trebuie să găsim mai întîi predicatele etc."). Dar treptat se trece la înfăptuirea lor mintală, cu sprijinul limbajului interior (astfel, elevii din clasa a IV-a precizează genul substantivelor făcînd „numărarea" acestora „în gînd").

În predarea gramaticii la elevii acestor clase, profesorul nu întîmpină în general prea multe și prea mari greutăți. Totuși, greșelile tipice constatate la elevi semnalează de fapt carențe ale procesului de învățare, de înțelegere și de asimilare, fapt de care profesorul trebuie să țină seama neapărat în procesul transmiterii cunoștințelor. Astfel, în afară de greșelile de ortografie și de punctuație (care pot rezulta și din neconcordanța dintre deprinderile practice necesare și noțiunile teoretice însușite), se înregistrează și unele greșeli de ordin gramatical, în ceea ce privește sesizarea raportului dintre elementele, notele noțiunii („adjectivul arată însușirea substantivului"), dintre planul sintactic și cel morfologic („atributul lămurește subiectul", „complementul lămu-

Scanned with OKEN Scanner

reşte predicatul") etc. De asemenea, se observă tendinţa de a atribui categoriile gramaticale învăţate şi altor elemente morfologice (de ex. se încearcă identificarea timpului şi persoanei la substantive ori adjective) ş.a. Aceste greşeli ale elevilor nu relevă atît dificultatea noţiunilor sau un mod defectuos de organizare a lor, cît mai ales unele stîngăcii de predare. În consecinţă, ele pot fi prevenite şi rezolvate — în primul rînd — prin îmbunătăţirea predării.

În această etapă, *conversaţia,* căreia i se asociază *explicaţia* şi — în proporţii treptat sporite — *analiza gramaticală,* ca şi *exerciţiul* — practicat pe o scară foarte întinsă şi sub forme foarte variate — constituie principalele căi de formare şi de perfecţionare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor. Ele pot fi utilizate în oricare din momentele lecţiei ori ale procesului de învăţare, iar judicioasa lor îmbinare şi dozare chezăşuiesc — în cea mai mare măsură — obţinerea unor rezultate pozitive maxime, pe linia realizării obiectivelor disciplinei.

În aceste clase, se acordă o atenţie deosebită pentru *munca cu manualul.* E necesar ca elevii să fie îndrumaţi cum să înveţe şi — prin urmare — să se obişnuiască a folosi cartea lor de şcoală. De aceea, chiar în timpul lecţiilor, se recurge la manual nu numai pentru rezolvarea unor exerciţii, dar şi pentru a căuta şi găsi acolo o explicaţie, confirmarea sau mai precisa formulare a unei reguli ori definiţii, succesiunea ordonată, logică a raţionamentelor care duc la aceste reguli şi definiţii, un material intuitiv util etc.

Acum se folosesc — de asemenea — din ce în ce mai mult *ortogramele, tabelele, schemele grafice* etc., care servesc elevilor în lecţiile curente la clarificarea şi fixarea

Scanned with OKEN Scanner

cunoștințelor, la accelerarea ritmului și la îmbunătățirea învățării. Ulterior comunicării cunoștințelor, aceste materiale intuitive permit elevilor să refacă, să reproducă independent drumul parcurs de gîndire, logica explicației profesorului. Aceste mijloace sprijină însușirea de către elevi a unor metode de gîndire gramaticală.

În clasele a III-a și a IV-a, *lecția* rămîne forma de bază a muncii didactice. Tipurile de lecție sînt — în această etapă — destul de variate : lecții de comunicare, de formare a priceperilor și deprinderilor și lecții de repetare. Principalul loc îl ocupă lecțiile de comunicare, care se prezintă sub forma de *lecții combinate* (mixte). Oricare ar fi obiectivul lor — predarea unor noțiuni absolut noi (de exemplu, pronumele la clasa a IV-a), ori completarea și lărgirea cunoștințelor anterior dobîndite — aceste lecții se desfășoară aproximativ la fel. Ele se încep prin verificarea și repetarea cunoștințelor (recent sau mai de mult însușite) indispensabile înțelegerii și asimilării cunoștințelor noi (cunoștințele noi și nivelul lor sînt condiționate de cantitatea, calitatea și stadiul cunoștințelor vechi). Urmează apoi cercetarea unui material concret de limbă care face posibilă desprinderea notelor esențiale caracteristice, definitorii ale fenomenului de limbă care se studiază : formularea definiției ; exercițiile de fixare în care se pun bazele priceperilor și deprinderilor de a aplica în practică cunoștințele nou dobîndite.

Și în clasa a III-a, dar îndeosebi în clasa a IV-a, *lecțiile de repetare* periodică (la sfîrșitul unei teme, al unui capitol de gramatică : morfologie, sintaxă), precum și lecțiile de repetare finală (ambele — și lecții de control) oferă școlarilor și posibilitatea de a se obișnui să sistematizeze și să sintetizeze cunoștințele de limbă.

Scanned with OKEN Scanner

Lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor sînt destul de frecvente ; ele sînt strîns legate de lecțiile de comunicare și urmăresc formarea priceperilor și deprinderilor de justă folosire în scris și oral a limbii materne, prin transpunerea în practică a cunoștințelor teoretice însușite.

Ceea ce caracterizează lecțiile de limbă la aceste clase este continua împletire — în cadrul oricăreia dintre ele — a repetării, comunicării, aplicării și controlului. Organizarea mai liberă a lecțiilor, adaptarea lor la realitățile concrete din clasă — deci evitarea șablonului —, stimularea activității independente a elevilor constituie chezășii ale dezvoltării interesului pentru studiul limbii noastre.

Scanned with OKEN Scanner

B. PREDAREA UNOR PROBLEME DE VOCABULAR

Cultivarea exprimării corecte, coerente și frumoase a elevilor constituie principalul obiectiv al predării disciplinei noastre în școală. Realizarea lui presupune nu numai înțelegerea fenomenelor de limbă, însușirea conștientă și activă a sistemului fonetic și gramatical al limbii (noțiuni, relații, norme), dar și stăpînirea unui amplu bagaj lexical, cunoașterea căilor de îmbogățire a vocabularului.

Familia de cuvinte

În școala generală, preocuparea pentru elucidarea problemelor de lexic, pentru dezvoltarea și activizarea vocabularului elevilor apare permanent, atît în lecțiile de limbă, cît și în cele de lectură. Dar abia *în clasa a IV-a* se studiază o temă propriu-zisă de lexic : familia de cuvinte.

Cu predarea acestei teme, se urmărește atît înarmarea elevilor cu elemente pregătitoare necesare asimilării altor cunoștințe de limbă, cît și lămurirea lor în privința existenței unor posibilități de îmbogățire a vocabularului.

Principala dificultate în însușirea respectivelor cunoștințe constă în faptul că elevii nu posedă încă nici o noțiune științifică în acest sector al lingvisticii. În con-

Scanned with OKEN Scanner

secință, rezolvarea practic-operațională a problemei e singura posibilă : cunoștințele de lexic prevăzute pentru această clasă se însușesc și consolidează pe calea exercițiilor.

Lecția începe cu un exercițiu de recunoaștere a cuvintelor dintr-un text, apropiate (asemănătoare) prin formă și înțeles. Elevii citesc textul și menționează aceste cuvinte care, scoase din context, sînt scrise pe tablă și în maculatoare. De exemplu : **muncă ;** (clasa) *muncitoare*, (cîntec) *muncitoresc*, *muncitorime*, *muncitor*.

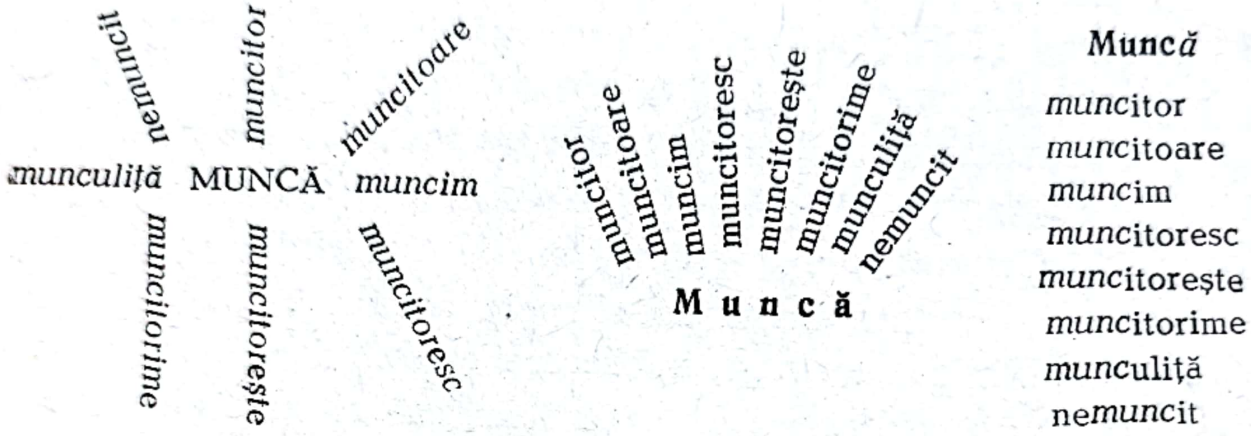
Îndrumați de profesor, elevii constată că în toate aceste cuvinte există un element comun *(munc-*, pe care îl subliniază cu roșu în fiecare cuvînt, iar restul cuvîntului cu albastru), că sensul lexical al acestui element comun nu diferă și că prin el toate aceste cuvinte se înrudesc, se leagă de cuvîntul de bază de la care s-au format (*muncă*, pe care îl încercuiesc cu roșu).

Profesorul cere elevilor să stabilească valoarea morfologică a fiecărui cuvînt (de exemplu, cuvîntul „muncă“ e substantiv ; cuvîntul „muncitoresc“ arată o însușire etc.), să-i explice înțelesul — firește, în limitele posibilităților — și să includă cuvîntul într-o nouă propoziție construită de ei. Astfel : „Munca este un drept și o datorie“ ; „Clasa muncitoare a luptat întotdeauna pentru pace“ ș.a.m.d. Profesorul va încerca să obțină de la elevi și alte exemple de cuvinte (formate de la același cuvînt de bază) și cu care să se completeze șirul cuvintelor scoase din text (de pildă : *muncim*, *muncitorește*, *munculiță*, *nemuncit* etc.). Elevii vor stabili valoarea morfologică și semnificația acestor cuvinte și vor construi, și cu ele, propoziții.

Scanned with OKEN Scanner

Elevii constată că toate aceste cuvinte, care pot avea diverse valori morfologice, dar care se înrudesc prin formă și înțeles, alcătuiesc familia cuvîntului „muncă".

Înțelegerea noțiunii poate fi înlesnită prin concretizarea ei într-o formă grafică (schemă) sugestivă :



Muncă

muncitor
muncitoare
muncim
muncitoresc
muncitorește
muncitorime
munculiță
nemuncit

Folosirea oricăreia dintre expresiile grafice (posibile) contribuie la formarea unei juste reprezentări despre „familia de cuvinte".

Fixarea cunoștințelor noi însușite se realizează cu ajutorul unor exerciții variate : recunoașterea — într-un șir sau într-un text închegat — a cuvintelor care fac parte din aceeași familie ; gruparea pe familii a cuvintelor dintr-un șir ; formarea familiei de cuvinte de la un cuvînt de bază dat (*școală, frunză, alb* etc.) ; alcătuirea schemei unei familii de cuvinte etc.

Ca temă pentru acasă, se poate propune elevilor să întocmească schema familiei unui cuvînt și să alcătuiască propoziții cu 4—5 dintre cuvintele înrudite menționate în schemă.

E bine ca predarea acestei teme să fie cît mai vie, mai antrenantă, spre a stimula interesul elevilor pentru

problemele de lexic și dorința de a-și îmbogăți propriul vocabular. În timpul lecției, se poate recurge la dicționar (învățătorul va aduce în clasă un exemplar), fie pentru a descoperi cuvinte înrudite, fie pentru a găsi explicația semnificației lor lexicale. În felul acesta, elevii vor descoperi utilitatea dicționarului, se vor obișnui să-l folosească și vor învăța cum să lucreze cu el.

Cuvinte compuse

Predarea temei „cuvinte compuse" — ca o completare a celei precedente — urmărește să familiarizeze pe elevi cu unul dintre procedeele prin care se creează cuvinte noi și să sprijine formarea unor deprinderi de scriere corectă. Pentru lămurirea problemei, se poate porni de la analiza lexicală și de sens a unor cuvinte compuse — propuse de profesor (de ex. : *baba-oarba, floarea-soarelui, sare-de-lămîie, Satu-Mare, Cîmpulung* etc.) sau existente într-un text din manual.

În urma analizei, elevii ajung la concluzia că în limba noastră sînt și *cuvinte compuse, alcătuite prin unirea a două sau mai multe cuvinte,* că fiecare dintre cuvintele care intră în compunere și-a pierdut înțelesul. Astfel, numai din punctul de vedere al formei se poate vorbi de două sau mai multe cuvinte, cuvîntul creat prin unirea lor avînd un singur înțeles, un înțeles nou.

Pentru consolidarea cunoștințelor, se fac exerciții de recunoaștere și de analiză a cuvintelor compuse dintr-un text. Se cere apoi elevilor să dea ei înșiși exemple de cuvinte compuse. Pentru a le înlesni munca și — totodată — pentru a le activiza vocabularul, profesorul îi poate orienta spre anumite domenii. De pildă, le poate

Scanned with OKEN Scanner

propune să dea exemple de cuvinte compuse întîlnite în basme (*Făt-Frumos, Harap-Alb, Muma-Pădurii, Sfarmă-Piatră, Strîmbă-Lemne, Statu-Palmă-Barbă-Cot*); nume de flori ori de plante (de ex.: *nu-mă-uita, rochița-rîndunicii, floarea-nopții, ochiul-boului, ciubotica-cucului, coada-șoricelului* etc.), termeni însușiți în lecțiile de aritmetică (de ex.: *triunghi, dreptunghi, patrulater, douăzeci și cinci* etc.), din domeniul istoriei, al geografiei etc.

O problemă importantă care se pune cu prilejul predării acestei teme este *ortografia cuvintelor compuse.* Deprinderea de a le scrie corect este dobîndită deocamdată pe bază de practică: nu se pot transmite elevilor reguli fundamentate științific, întrucît ei nu stăpînesc cunoștințele teoretice necesare. De aceea, în tot timpul lecției, o dată cu analiza cuvintelor compuse dintr-un text sau din exemple scrise, se va cere elevilor să observe și ortografia lor: cuvintele care intră în compunere se scriu *legat* (împreună, într-un cuvînt); se scriu *separat*; se pune între ele *liniuță* ori *punct* (dacă sînt formate din inițiale: P.C.R., U.T.C.). Concomitent cu precizarea ortografiei, profesorul va nota în coloane separate, pe tablă, iar elevii în maculatoare, cîteva dintre cuvintele analizate pentru ca să se fixeze variațiile ortografice posibile. De exemplu:

Scrierea cuvintelor compuse

cuminte	Marea Neagră	argint-viu	I.C.A.B.
primăvară	douăzeci și patru	proces-verbal	T.R.C.
botgros	de dimineață	floarea-soarelui	I.L.L.
miazănoapte	de la	ochiul-boului	C.F.R.
Cîmpulung	Ștefan cel Mare	Popești-Leordeni	I.T.B.

Scanned with OKEN Scanner

După un număr suficient de exemple, se va cere elevilor să observe tabloul realizat și să arate cum se scriu cuvintele compuse.

Cu aceasta însă nu s-au format și deprinderile de scriere ; ele se dobîndesc, deocamdată, fără o bază teoretică, numai prin exercițiu.

Înainte de încheierea lecției, elevii scriu după dictare un text scurt, în care se află și cuvinte compuse. Modul efectuării exercițiului se verifică și eventualele greșeli se corectează imediat.

Tema pentru acasă va consta, evident, tot dintr-un exercițiu scris : copierea unui text cu sublinierea cuvintelor compuse sau alcătuirea unor propoziții cu cuvinte compuse — propuse de elevi.

Cu aceste lecții, predarea cunoștințelor despre vocabular abia începe. Profesorii nu trebuie să uite că elevii dobîndesc elementele pregătitoare, necesare formării de cunoștințe științifice și în acest sector al lingvisticii.

Scanned with OKEN Scanner

C. PREDAREA MORFOLOGIEI

În clasele a III-a și a IV-a, predarea morfologiei urmărește să dea elevilor posibilitatea de a înțelege și de a-și însuși majoritatea părților de vorbire, precum și cîteva dintre categoriile gramaticale cu ajutorul cărora să exprime schimbările de formă pe care le suferă unele cuvinte atunci cînd se combină într-o propoziție. De asemenea, urmărește să consolideze și să dezvolte priceperile și deprinderile de exprimare orală și scrisă, legate de aceste cunoștințe.

I. SUBSTANTIVUL

Definiția substantivului

În cadrul predării părților de vorbire, substantivul constituie una dintre temele cele mai importante.

În clasa a III-a, cunoștințele pregătitoare dobîndite în prealabil sînt suficiente pentru a se trece la elaborarea noțiunii. Deși încă îngustă, definiția substantivului — așa cum se dă în această clasă („cuvinte care numesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii") — este justă și accesibilă elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Procesul de *formare a noțiunii de substantiv* nu întîmpină de obicei nici un fel de greutate. Lecția respectivă s-ar putea desfășura după următorul plan :

Clasa a III-a.

Subiectul lecției : substantivul.

Tipul lecției : lecție de comunicare a cunoștințelor noi.

Scopul lecției : să ajute pe elevi să înțeleagă și să-și însușească noțiunea și definiția noțiunii de substantiv ; să le formeze priceperea de a recunoaște substantivul în orice context și deprinderea de a-l folosi conștient în exprimarea lor.

Metode : conversația, analiza gramaticală, exercițiul.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Se asigură pregătirea elevilor pentru lecție.

II. *Verificarea cunoștințelor*

1) Se controlează modul în care a fost efectuată tema scrisă.

2) Se verifică apoi cunoștințele teoretice însușite pînă în acel moment. Despre ce am învățat în lecțiile trecute ? Ce este propoziția ? Din ce este construită orice propoziție ? Ce pot arăta cuvintele din care se construiește propoziția ? (nume, însușiri, acțiuni).

3) Se stabilește legătura cu lecția nouă, verificîndu-se dacă elevii înțeleg noțiunea de nume. Dați exemple de cuvinte care să arate nume. Ce numește cuvîntul *elev* ? Ce numește cuvîntul *bancă* ? Dar cuvîntul *ploaie* ?

III. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

În lecția de azi vom învăța cum se numesc în gramatică aceste cuvinte, părți din vorbirea noastră, care arată un nume.

Scanned with OKEN Scanner

IV. *Comunicarea cunoștințelor*

1) Se pornește — ca de obicei — de la cîteva exemple: se scriu (sau sînt dinainte scrise pe tablă) cîteva propoziții, cuprinzînd un număr suficient de substantive. Propozițiile pot fi scoase dintr-un text de lectură, formulate de învățător sau obținute — pe bază de conversație — de la elevi. Astfel, răspunzînd la unele întrebări care se referă la o recentă vizită la punctul sau la grădina zoologică, elevii formulează cîteva propoziții care pot fi reținute și folosite în lecție:

— *Pionierii* povestesc.

— Au văzut doar atîtea *animale* și *păsări!*

— *Blana* și *penele* lor frumoase arată cît de bine sînt îngrijite.

— Pentru toate există *adăposturi* speciale.

— Acestea le apără de *zăpadă*, de *ploaie* și de *vînt*.

2) Se începe analiza. Învățătorul îndreaptă atenția elevilor numai asupra cuvintelor nume de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii.

Un elev citește primul exemplu.

— Care cuvînt din această propoziție arată un nume? (Cuvîntul *pionierii* arată un nume). — Ce fel de nume arată acest cuvînt? (Cuvîntul *pionierii* arată un nume de ființă).

Se subliniază în text acest cuvînt, se scoate din propoziție și se scrie în dreptul lui „nume de ființă".

Se citește al doilea exemplu.

— Ce cuvinte din această propoziție arată nume? (Cuvîntul *animale* și cuvîntul *păsări* arată de asemenea nume; ele sînt nume de (ființe).

Se subliniază și aceste cuvinte, se scriu și ele separat și se notează în dreptul lor „nume de ființe".

Se citesc al treilea și al patrulea exemplu, procedîndu-se ca mai înainte și pentru substantivele nume de lucruri.

Se citește ultimul exemplu.

— Care sînt cuvintele din această propoziție care arată un nume? (Cuvintele *zăpadă*, *ploaie*, *vînt* arată nume). — Ce numim noi cu aceste cuvinte? (Cu aceste cuvinte numim fenomene ale naturii). — Ce sînt deci cuvintele *zăpadă*, *ploaie*, *vînt*? (Cuvintele *zăpadă*, *ploaie*, *vînt* sînt nume ale unor fenomene ale naturii).

Scanned with OKEN Scanner

Cuvintele se subliniază, se scot din context și se notează în dreptul lor „nume de fenomene ale naturii".

Este bine să se pretindă elevilor răspunsuri complete în includerea caracteristicilor care vor intra în formularea definiției noțiunii.

3) După aceasta, elevii pot trece fără greutate la g e n e r a l i z a r e.

— Ce cuvinte din exemplele scrise pe tablă am subliniat? Citiți-le. (Am subliniat cuvintele *pionierii, animale, păsări, blana, penele, adăposturi, zăpadă, ploaie, vînt).* — Ce-am spus despre toate aceste cuvinte? (Toate aceste cuvinte arată *nume).* — Ce fel de nume arată aceste cuvinte? (Aceste cuvinte arată nume *de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii).*

— În gramatică, asemenea cuvinte se numesc **substantive** (termenul gramatical este scris pe tablă, deasupra exemplelor). Deci, *sînt substantive cuvintele cu care numim ființe, lucruri, fenomene ale naturii.*

— Ce cuvinte, ce părți din vorbirea noastră se numesc substantive? (Sînt substantive cuvintele cu care numim ființe, lucruri, fenomene ale naturii).

După ce s-a dat definiția noțiunii de substantiv, tabloul realizat în timpul predării se prezintă astfel:

Substantivul

1. *Pionierii* povestesc.	— *pionierii*	— cuv. **nume** de ființă
2. Au văzut doar atîtea *animale și păsări!*	— *animale, păsări*	— cuv. **nume** de ființe
3. *Blana* și *penele* lor frumoase arată cît de bine sînt îngrijite.	— *blana, penele*	— cuv. **nume** de lucruri
4. Pentru toate există *adăposturi* speciale.	— *adăposturi*	— cuv. **nume** de lucru
5. Acestea le apără de *zăpadă*, de *ploaie* și de *vînt.*	— *zăpadă, ploaie, vînt*	— cuv. **nume** de fenomene ale naturii

V. *Fixarea cunoștințelor*

Elevii citesc definiția din manual, apoi o repetă de două-trei ori.

După aceasta se alege un fragment dintr-o bucată de lectură și se cere elevilor să recunoască substantivele, indicînd totodată ce numesc cuvintele respective.

Dacă elevii greșesc sau dacă ezită numai, învățătorul le va spune că substantivele se pot recunoaște nu numai după înțelesul lor. Spre deosebire de celelalte părți de vorbire, substantivele se pot număra ; de pildă : *un școlar — doi școlari ; o carte — două cărți ; un creion — două creioane.*

Elevii vor da apoi (potrivit indicațiilor învățătorului) exemple de substantive nume de ființe, de lucruri sau de fenomene ale naturii. Cu unele dintre ele vor alcătui propoziții.

VI. *Tema pentru acasă*

Pentru a activiza gîndirea și vocabularul elevilor și pentru a stimula munca lor independentă, li se va cere să dea cîte două exemple de substantive arătînd nume date oamenilor după ocupație *(lemnar)*, nume de păsări *(ciocîrlie)*, nume de arbori *(fag)*, nume de unelte de muncă *(ciocan)*, nume de instrumente muzicale *(vioară)*, nume de fenomene ale naturii *(ceață)* etc.

În clasa a IV-a, se revine asupra cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor anterior dobîndite, adăugîndu-se foarte puține lucruri noi. Printre altele, se lărgește sfera noțiunii de substantiv cu cuvinte nume de *acțiuni* (alergare), *stări sufletești* (uimire).

Lucrul se realizează fără nici o greutate dacă elevii s-au obișnuit să identifice substantivul nu numai după înțeles, ci și prin numărare (*o întoarcere — două întoarceri ; o bucurie — două bucurii* etc.).

Pentru aceasta, se pornește tot de la analiza unui text ca :

A venit *toamna. Păsările* călătoare au plecat în *țările* calde. *Cooperatorii* ară *pămîntul* pentru *semănatul* de *toamnă.* Se aude *duduitul tractoarelor.* Peste tot se simte *veselie* și *bucurie.*

Scanned with OKEN Scanner

La întrebarea „Ce substantive recunoașteți ?", elevii, obișnuiți să recunoască substantivele și prin numărare, vor răspunde: *toamna, păsările, țările, cooperatorii, pământul, semănatul, duduitul tractoarelor, veselie, bucurie.* Acolo unde întîmpină greutăți, elevii vor fi ajutați.

Apoi, învățătorul va căuta să-i lămurească mai întîi asupra sensului lexical al unor cuvinte ca *veselie, bucurie* (care numesc stări sufletești); *semănatul, duduitul* (acțiuni). Lucrul nu e chiar așa de simplu. Totuși problema trebuie rezolvată.

Pentru substantivul *duduitul,* elevii vor fi îndrumați să găsească un verb care să arate același lucru și li se va cere să formeze cu el o propoziție: „*Tractoarele duduie*".

— Ce arată acest cuvînt ? (o lucrare : ce fac tractoarele ? — *duduie*) — Dar în propoziția „Se aude duduitul tractoarelor", ce arată cuvîntul *duduitul* ? (Ce se aude ? *zgomotul, duduitul* ; numele lucrării) — Dați exemple din care să se vadă că un cuvînt arată o acțiune, o lucrare. Folosiți același cuvînt pentru a arăta numele acțiunii, al lucrării (*merg — mersul, alerg — alergare, scriu — scrisul — scrierea).*

La fel se vor lămuri și substantivele care denumesc stări sufletești.

Învățătorul va completa apoi definiția substantivului, pe care elevii o cunosc din clasa precedentă, spunînd că sînt substantive și cuvintele care numesc acțiuni și stări sufletești. Deci : *substantivele numesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii, acțiuni și stări sufletești.* Se va menționa acum că, în gramatică, ființele, lucrurile, fenomenele naturii, acțiunile și stările sufletești poartă denumirea de obiecte.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru fixare, se va folosi un tabel, care să ajute elevii să înțeleagă mai bine conținutul mai cuprinzător acum al noțiunii. De exemplu :

Substantivul

Nume de ființe	Nume de lucruri	Nume de fenomene ale naturii	Nume de stări sufletești	Nume de acțiuni
muncitor pionier	fabrică tractor	fulger ploaie	fericire veselie	muncă întrecere

Substantive comune și substantive proprii

În lecția în care se predau felurile substantivului, învățătorul urmărește atît formarea noțiunilor de substantiv comun și de substantiv propriu, cît și dobîndirea deprinderii de scriere corectă a celor din urmă.

Înțelegerea și însușirea noțiunii de substantiv comun se obține ușor în baza unui raționament simplu. De pildă, se arată elevilor o carte (o bancă, o fereastră, o elevă etc.) și li se cere s-o numească ; se arată a doua și a treia carte (bancă, fereastră etc.) și elevii sînt întrebați, de fiecare dată, cum se numește acel obiect. Lămurirea noțiunii se continuă tot cu ajutorul conversației.

— Toate obiectele au fost numite cu același cuvînt. De ce ? (Pentru că toate sînt obiecte de același fel.) — Deci cuvîntul *bancă* numește toate obiectele de același fel. E numele lor comun. Cuvîntul *bancă* e un substantiv comun, fiindcă numește obiecte de același fel. Ce fel de substantiv e cuvîntul *pionier ?* Ce numește el ? Ce fel de substantiv este cuvîntul *vînt ?* De ce este substantiv

comun ? Ce fel de substantive sînt cele care numesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii de același fel ? Ce sînt substantivele comune ?

Astfel, se ajunge la formularea și însușirea definiției, după care se stabilește că substantivele comune se scriu cu literă mică (afară de cele care urmează după punct sau de cele cu care se începe titlul). La fel se procedează și pentru substantivele proprii. După ce elevii au înțeles și și-au însușit cele două noțiuni noi, se sintetizează — tot pe bază de conversație — cunoștințele dobîndite despre substantiv : Ce este substantivul ? De cîte feluri e substantivul ? Ce se numește substantiv comun ? Dar substantiv propriu ? ș.a.m.d.

Urmează o serie de exerciții pentru fixarea cunoștințelor, dintre care nu pot lipsi cele pentru formarea deprinderilor ortografice.

Pentru însușirea conștientă a ortografiei substantivelor proprii, se pot folosi (printre alte exerciții) și exerciții sub forma unor întrebări, la care elevii să răspundă în scris (exemplificînd, motivînd etc.). În timpul verificării temei, li se va cere să precizeze cum au scris și să motiveze. Exercițiul se poate face și oral :

1) Cum se numește patria noastră ? Ce munți și ce ape din patria noastră cunoașteți ? (cum scrieți cuvintele... ? de ce ?).

2) În ce localitate v-ați născut ? (cum scrieți numele localității ? de ce ?).

3) Pe ce stradă locuiți ?

4) Cu cine stați în bancă ?

5) Spuneți numele unui erou al clasei muncitoare, al unui mare om de știință, al unui mare artist din țara noastră.

6) Amintiți numele cîtorva dintre sărbătorile naționale ale poporului nostru.

7) La ce revistă sînteți abonați ? etc.

Scanned with OKEN Scanner

În același scop, se pot folosi și alte exerciții cu caracter creator. De pildă, învățătorul dă mai multe substantive comune și proprii, cu care elevii construiesc propoziții și arată cum au scris substantivele comune și proprii din propoziția respectivă ; de asemenea, se pot alcătui scurte compuneri („O plimbare prin raionul meu", „O călătorie de la . . . pînă la . . . "), folosind cît mai multe substantive proprii.

Numărul și genul substantivelor

Predarea temei **numărul substantivelor** nu întîmpină nici o greutate : elevii înțeleg și-și însușesc ușor noțiunile de singular și de plural. Pentru a consolida cunoștințele școlarilor și a-i deprinde să recunoască și să folosească atît forma de singular, cît și pe cea de plural, e bine ca în timpul analizei să li se ceară să indice ambele forme ale substantivului (de exemplu : cuvîntul *copac* este substantiv la numărul singular ; la plural face *copaci ;* substantivul *tractoare* e la numărul plural ; la singular face *tractor).* De asemenea, li se propune un șir de substantive la numărul singular și plural. Elevii vor alcătui propoziții mai întîi cu formele date și apoi propoziții cu cealaltă formă a fiecăruia dintre acele substantive.

Predarea acestei teme cere învățătorului să fie foarte atent la modul în care pronunță elevii termenii gramaticali respectivi : o pronunțare greșită, necorectată la timp, riscă să rămînă multă vreme defectuoasă.

Genul se învață — de asemenea — ușor. Singurul mijloc de recunoaștere, de determinare a genului — în această clasă — este numărarea. Elevii recunosc substantivele dintr-o serie de exemple. De pildă :

Scanned with OKEN Scanner

Bunicul și bunica locuiesc într-un *sat* de *munte*. *Casa* lor e așezată pe *malul* unui *rîu*. *Brazii* din *pădure* sînt încărcați de *zăpadă*.

Oprindu-se asupra primului substantiv, elevii stabilesc că el reprezintă numele unei ființe de parte bărbătească. Acest substantiv se numără cu *un* la singular și cu *doi* la plural. La fel se numără și substantivele *munte, brazii,* care sînt nume de lucruri.

Învățătorul dă definiția : toate substantivele nume de ființă sau de lucru care se numără cu *un* la singular și *doi* la plural sînt de genul masculin.

Tot așa se procedează și pentru substantivele de genul feminin : *bunica, casa, pădure, zăpadă.*

Mai rămîn substantivele *sat, malul, rîu,* care se numără la singular ca substantivele masculine *(un),* iar la plural ca cele feminine *(două).* Ele sînt de genul neutru.

Între exercițiile pentru consolidarea cunoștințelor privind genul substantivelor, se pot menționa cele care cer determinarea orală a genului unor substantive date (ori dintr-un text). Dacă tema e scrisă, se subliniază diferit substantivele aparținînd fiecăruia dintre cele trei genuri sau se notează deasupra lor inițiala genului respectiv. De asemenea, substantivele pot să fie scoase din context și grupate în coloane pe genuri.

Elevii vor putea aduce apoi ei înșiși exemple de substantive masculine, feminine și neutre. Exercițiul se poate complica, învățătorul cerînd elevilor ca substantivul aparținînd unui anumit gen să reprezinte fie nume de ființă (*cal, ciocîrlie*), fie nume de lucru (*perete, masă, scaun*), fie nume de fenomen din natură (*ploaie, tunet*) etc.

Scanned with OKEN Scanner

Repetarea cunoștințelor despre substantiv la clasa a IV-a

În afara notelor noi care lărgesc sfera noțiunii de substantiv, la această clasă, cunoștințele despre substantiv sînt cunoștințe vechi, care au fost predate în clasa a III-a și care urmează a fi reluate acum sub formă de repetare cu caracter practic-aplicativ foarte pronunțat.

Exercițiile efectuate în această clasă, bazîndu-se pe vechile cunoștințe teoretice, sînt în general ceva mai complicate. Ele urmăresc — mai mult decît în clasa precedentă — să obișnuiască elevii cu *modificarea formei substantivului*. Astfel, se poate propune elevilor să completeze cu substantive date un text cu omisiuni sau să alcătuiască propoziții cu un substantiv masculin nume de ființă la singular, cu forma lui de plural, apoi cu femininul singular și plural *(elev-elevi ; elevă-eleve)*.

Învățătorul trebuie să-i obișnuiască treptat să urmărească în analiza substantivului toate datele cunoscute ; pentru aceasta le va da indicații de lucru. Astfel, li se poate propune un tabel cu rubrici care să orienteze analiza. De exemplu, avînd a analiza în scris substantivele din fraza : „Într-o iarnă, pe cînd eram școlari, Vasile mi-a dăruit, spre marea mea bucurie, o carte și niște creioane colorate", învățătorul dă elevilor indicații pentru întocmirea următorului tabel :

Substantivul	Felul substantivului	Numărul substantivului	Genul substantivului
iarnă	comun	singular	feminin
școlari	comun	plural	masculin
Vasile	propriu	singular	masculin
bucurie	comun	singular	feminin
carte	comun	singular	feminin
creioane	comun	plural	neutru

Scanned with OKEN Scanner

Ordinea precizărilor cerute în acest tabel este ordinea precizărilor cerute și într-o analiză orală. În această situație, se vor putea adăuga și indicații privind ortografia, se vor putea face motivări pe baza definițiilor ori regulilor cunoscute.

În clasa a IV-a este bine ca, în cadrul studierii diverselor părți de vorbire, să se stabilească — de cîte ori e posibil — *legătura cu părțile de propoziție* cunoscute de elevi. Astfel, atunci cînd se face analiza substantivelor dintr-un text, elevii vor putea arăta și ce funcțiuni îndeplinesc acestea în propoziția respectivă (subiect, parte secundară de propoziție).

Se pot face chiar și exerciții speciale în acest sens. Se pot da, de pildă, cîteva exemple, în care același substantiv să apară cu funcțiuni diferite ; analizînd exemplele, se va cere elevilor să precizeze și funcțiunea sintactică a substantivelor :

Elevii școlii noastre au participat la un concurs sportiv.	— **elevii** — *subiect*
Pregătirea sportivă *a elevilor* noștri a fost foarte apreciată.	— **(a) elevilor** — *parte secundară de prop.* (lămurește subst. *pregătirea*).
Un profesor a împărțit *elevilor* premiile.	— **elevilor** — *parte sec. de prop.* (lămurește verbul *a împărți*).
Noi i-am felicitat *pe elevii* premiați.	— **pe elevii** — *parte sec. de prop.* (lămurește verbul *am felicitat*).

Scanned with OKEN Scanner

După efectuarea în clasă, sub conducerea învățătorului, a unei astfel de analize, exercițiile individuale cu caracter creator se pot complica. Astfel, li se poate cere să dea ca exemplu un substantiv masculin, la singular ; apoi să alcătuiască o propoziție în care acest substantiv să fie subiect sau parte secundară (răspunzînd la întrebarea *cui ? pe cine ?* etc.).

Deprinderea elevilor cu studierea rolului substantivului în propoziție este necesară și pentru a-i familiariza cu diversele modificări de formă pe care le suferă substantivul în vorbire, dar și pentru a asigura cîteva elemente de sprijin, pregătitoare pentru lecțiile de sintaxă.

Ultima lecție — de recapitulare — poate pleca fie de la dictarea unui text, urmată de analiza substantivelor pe care le cuprinde, fie de la trecerea în revistă a cunoștințelor, pe baza unui chestionar complicat cu forme variate de exerciții. De exemplu :

— Ce este substantivul ?

— Dați exemple de substantive nume de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii, de acțiuni etc.

— De cîte feluri sînt substantivele ?

— Ce se numește substantiv comun ? Dați exemple.

— Dar substantiv propriu ? Dați exemple.

— Cum se scriu substantivele comune ? Dar substantivele proprii ?

— Ce arată numărul singular ? Dați exemple.

— Ce arată numărul plural ? Dați exemple.

— Care sînt genurile substantivului ? Dați exemple.

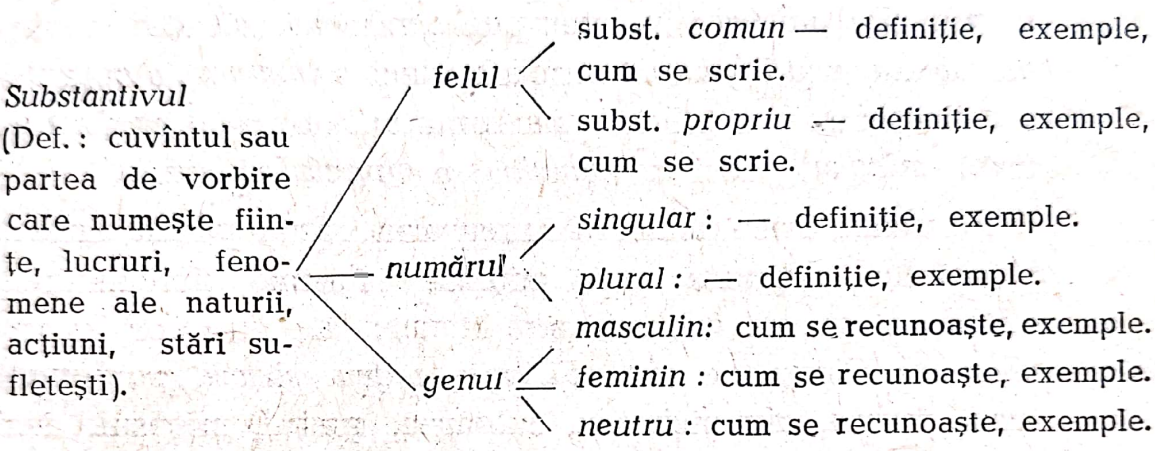
— Cum aflați genul unui substantiv ?

— Care este forma de plural a substantivului *școală* ? Dar forma de singular a substantivului *dulapuri* ?

— Care este forma de feminin singular a substantivului *cooperator* ? Dar forma de masculin plural a substantivului *cîntăreață* ?

Scanned with OKEN Scanner

Concomitent cu desfășurarea acestei ultime lecții despre substantiv, indiferent care este punctul ei de plecare, este bine să se realizeze și o schemă, pentru a sintetiza cunoștințele elevilor despre substantiv. Această schemă poate fi folosită și în cadrul lecțiilor de recapitulare a morfologiei :



II. ADJECTIVUL

Cunoștințele pregătitoare la cl. a III-a

În clasa a III-a, predarea acestei teme trebuie să asigure elevilor stăpînirea elementelor pregătitoare pe baza cărora se va putea trece în clasa următoare la elaborarea noțiunii de adjectiv. Deci, în clasa a III-a, elevii vor fi ajutați să perceapă și să înțeleagă principala caracteristică, n o t a d e f i n i t o r i e a acestei părți de vorbire.

Elevii sînt îndrumați — prin întrebările învățătorului — să observe această caracteristică, notă distinctivă, mai întîi într-un caz particular, concret. Astfel, ei

constată că în exemplul „minge rotundă", cuvîntul *rotundă* arată forma mingii, adică o însușire *a obiectului.*

Se identifică apoi această notă distinctivă și în alte cazuri (particulare, concrete) similare. În exemplul „iepure mic", cuvîntul *mic* arată *dimensiunea* iepurelui, adică o *însușire a unei ființe ;* în exemplul „nor negru", cuvîntul *negru* arată *culoarea* norului, deci o *însușire a unui fenomen din natură ;* în exemplul „mîncare sărată", cuvîntul *sărată* arată *gustul* mîncării, deci o *însușire a obiectului ;* în exemplul „floare parfumată", cuvîntul *parfumată* arată *mirosul,* deci o *însușire a obiectului* etc.

Se poate trece acum la integrarea într-o primă sinteză a datelor obținute prin analiză : forma, dimensiunea, culoarea, gustul, mirosul sînt însușiri ale ființelor, lucrurilor etc. Cuvintele *rotundă, mic, negru, sărată, parfumată* arată forma, dimensiunea, culoarea, gustul, mirosul, deci — însușiri ale ființelor și lucrurilor. Elevii află — cu aceasta — că în afară de cuvintele nume de ființă, de lucruri etc. există alte *cuvinte care arată însușirile ființelor, lucrurilor, fenomenelor naturii.*

Cel mai important lucru în predarea acestei teme la clasa a III-a este să facem pe elevi să înțeleagă că *însușirea* — exprimată prin cuvîntul, prin partea de vorbire respectivă — *se referă la o ființă, la un lucru, la un fenomen al naturii :* este însușirea obiectului și nicidecum a numelui acestuia. De pildă, cuvîntul *blîndă* din exemplul „pisica blîndă" arată însușirea ființei, a pisicii, și nu a substantivului, a cuvîntului care numește ființa.

Pentru f i x a r e a, consolidarea noilor cunoștințe gramaticale se pot face numeroase și variate exerciții. Se va stărui atît asupra exercițiilor de recunoaștere, cît și asupra celor cu caracter creator. Așa, elevii pot indica

(sau sublinia) adjectivele dintr-un text dat, le pot scoate din context, precizînd totodată fie obiectul a cărui însușire o arată, fie felul însușirii. De asemenea, se mai poate cere elevilor : să găsească adjectivele cele mai potrivite pentru substantivele date (și invers) ; să completeze un text din care au fost omise adjectivele (dar care au fost date la sfîrșit, în altă ordine decît aceea a succesiunii lor în text) etc.

În predarea acestei teme, învățătorul nu se va limita la transmiterea acestor cunoștințe sumare. El este dator — de asemenea — să stimuleze spiritul de observație al elevilor săi, deprinzîndu-i să observe însușirile obiectelor și ajutîndu-i să sesizeze, cu posibilitățile lor, funcția afectiv-artistică a adjectivului. În acest scop va face apel la cunoștințele elevilor despre cuvintele care arată însușiri atît în lecțiile de lectură (cînd le va atrage atenția asupra diverselor epitete), cît și în orele de discutare a compunerilor (privind caracterizarea unui personaj sau o descriere de natură).

De pildă, propunîndu-le să întocmească în clasă o compunere despre venirea primăverii, învățătorul va întreba pe elevi ce schimbări au observat ei că s-au petrecut în natură.

Elevii vor formula o serie de propoziții. Sub îndrumarea învățătorului, aceste propoziții vor fi dezvoltate, îmbogățite de elevi cu o serie de adjective. Astfel :

Norii s-au risipit.	Norii întunecați s-au risipit.
Pe cer strălucește soarele.	Pe cerul albastru strălucește soarele.
Florile au început să răsară.	Flori gingașe au început să răsară.
Cooperatorii au ieșit pe ogoare.	Cooperatorii harnici au ieșit pe ogoare.

Se analizează cuvintele adăugate și se precizează rostul folosirii lor.

Definiția adjectivului

În clasa a IV-a, elaborarea noțiunii de adjectiv nu comportă nici un efort. Cunoștințele anterior dobîndite se reiau de data aceasta la un nivel superior de înțelegere. Elevii învață în această clasă că partea de vorbire care arată însușirea unei ființe sau a unui lucru se numește adjectiv. Ei pot să priceapă acum că unele adjective indică însușiri fizice, iar altele — însușiri sufletești, morale.

Pentru realizarea în bune condiții a acestei prime lecții despre adjectiv în clasa a IV-a, se vor căuta exemple care să cuprindă mai întîi adjective exprimînd însușiri fizice (formă, dimensiune, culoare, gust etc.), pe care elevii le recunosc mai ușor. Aceste adjective vor fi scoase din context și, împreună cu substantivul, analizate pe baza unui tabel. De exemplu:

În livada bunicilor, crește un măr *înalt*, cu coroana *rotundă*, care face niște mere *roșii*, *acrișoare* și *parfumate*.

Adjectivul	Felul însușirii pe care o arată	Obiectul a cărui însușire o arată
înalt	dimensiune	măr
rotundă	formă	coroana
roșii	culoare	mere
acrișoare	gust	mere
parfumate	miros	mere

Numai după aceasta se pot propune exemple cu adjective care să exprime însușiri sufletești, morale. De exemplu :

Țara noastră este locuită de un popor *harnic, înțelept* și *viteaz.*

Se identifică adjectivele, obiectul ale cărui însușiri le exprimă și se stabilește că acestea sînt unele dintre însușirile sufletești ale poporului nostru. Tot exemplul de mai sus demonstrează elevilor că ființele sau lucrurile pot avea mai multe însușiri, deci că un substantiv poate fi însoțit de mai multe adjective.

Din analiza unor astfel de exemple, elevii înțeleg de asemenea și rolul adjectivelor în precizarea trăsăturilor caracteristice ale lucrurilor și ființelor. Exercițiul care urmează poate consta din întrebări indicînd o serie de însușiri caracteristice, în funcție de care elevii vor determina obiectul respectiv (de exemplu : ce e albă, rece și pufoasă ?). În acest sens, se pot folosi — cu bune rezultate — ghicitorile. De pildă :

1) Șervețel vărgat, peste țarini aruncat.
(Curcubeul)

2) Ce e mic — mititel
Și-ngrădește frumușel ?
(Acul)

3) Două fete-mi poartă salbă :
Una-i neagră, alta-i albă.
Ne'ncetat se tot alungă
Și nu pot să se ajungă.
(Ziua și noaptea)

Elevii recunosc obiectele după însușirile exprimate de adjective și trag concluzia că adjectivele servesc la caracterizarea obiectelor.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru recunoașterea acestei părți de vorbire se vor folosi deopotrivă și texte cu conținut științific, și texte literare bogate în adjective cu valoare artistică („Toamna", „Iarna", „Sfîrșitul iernii").

Treptat, elevii înțeleg tot mai bine că adjectivul arată o însușire a unui obiect și ca atare este gîndit în funcție de un obiect. În vorbire, adjectivul însoțește substantivul care numește obiectul respectiv : *harnici* (muncitori, școlari etc.), *roșii* (fragi, garoafe, steaguri etc.).

Acordul adjectivului cu substantivul

Trecîndu-se la acordul adjectivului cu substantivul pe care-l lămurește, sarcina este de a arăta elevilor (bineînțeles, la nivelul posibilităților lor de înțelegere) că adjectivul este și el o parte de vorbire flexibilă. Lucrul se realizează ușor dacă elevii stăpînesc bine cunoștințele despre substantiv, despre categoriile lui morfologice și dacă au înțeles că adjectivele — exprimînd însușiri ale obiectelor — sînt atît de strîns legate de substantive, încît orice schimbare în forma acestora aduce o schimbare și în forma adjectivelor care le însoțesc.

La începutul lecției, după verificarea temei, se face o sumară trecere în revistă a cunoștințelor despre substantiv, accentul punîndu-se îndeosebi pe numărul și genul substantivului.

Se propun apoi cîteva e x e m p l e — alcătuite sau scoase din texte — care cuprind substantive nume de ființe de genul masculin, însoțite de adjective ; apoi

aceleași substantive, de genul feminin, cu adjectivele respective la singular și la plural. De exemplu :

un elev *fruntaș* (sg. masc.)	doi elevi *fruntași* (pl. masc.)
o elevă *fruntașă* (sg. fem.)	două eleve *fruntașe* (pl. fem.)

Cu ajutorul a n a l i z e i, elevii stabilesc numărul și genul substantivelor ; apoi constată că adjectivele respective sînt de același număr și gen ca substantivele, că și-au schimbat forma după numărul și genul substantivelor la care se referă.

Acordul în cazul substantivelor neutre este de asemenea ușor de înțeles. Elevii știu că aceste substantive se numără la singular ca substantivele masculine și la plural ca cele feminine ; forma adjectivelor se conformează celei a substantivelor :

Masc. sg. : om *drept* (pl. d r e p ț i) **Fem. pl.** linii *drepte* (sg. d r e a p t ă)

Neutru

Sg. drum *drept* — **Pl.** : drumuri *drepte*

Pe baza analizei și cu ajutorul exercițiilor, elevii ajung să stabilească singuri r e g u l a a c o r d u l u i (deocamdată — numai în număr și gen) dintre adjectiv și substantiv.

Pentru a preveni eventualele greșeli, elevii vor fi puși în situația de a observa că există adjective care își schimbă forma numai după număr, nu și după gen. De exemplu, adjectivele *cuminte, dulce, fierbinte, iute, limpede, mare, moale, rece, repede, subțire, tare, tulbure, verde*. Aceste adjective au la singular o singură formă,

iar la plural tot o singură formă pentru toate genurile. Așa, adjectivul *dulce*:

Sg.	Masculin = un pepene *dulce*. Feminin = o pară *dulce*. Neutru = un ceai *dulce*.	**Pl.**	Masculin = doi pepeni *dulci*. Feminin = două pere *dulci*. Neutru = două ceaiuri *dulci*.

Exercițiile de identificare a adjectivului se pot complica — în această clasă — și cu precizarea numărului și genului acestei părți de vorbire. Bineînțeles, elevii vor trebui să motiveze recunoașterea și caracterizarea adjectivului de fiecare dată, pe baza cunoștințelor teoretice însușite. De pildă: adjectivul *mic*, din exemplul „iepure mic", este la numărul singular și de genul masculin pentru că și substantivul pe care-l lămurește este la numărul singular și de genul masculin; și știm că adjectivul se acordă în gen și în număr cu substantivul.

Între exercițiile pentru consolidarea deprinderilor de folosire — în exprimare — a regulii acordului, un loc important îl ocupă exercițiile creatoare. Se propune, de pildă, elevilor un text în care toate adjectivele apar în paranteză la singular masculin; elevii trebuie să găsească forma cerută de înțelesul contextului și să justifice de ce aceasta este forma corectă. O altă variantă cere elevilor să acorde un adjectiv cu substantive de genul masculin, feminin și neutru și să alcătuiască cu ele propoziții. De exemplu: adjectivul *gros*; substantivele: *copaci*, *funie*, *creion*.

1) În pădurea din apropiere, sînt o mulțime de *copaci groși*.
2) Irina desenează cu un *creion gros*.
3) Barca a fost trasă la mal cu o *funie groasă*.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru ca studierea acestei teme să contribuie efectiv la dezvoltarea vorbirii elevilor, este important ca ei să înțeleagă bine rolul adjectivelor în precizarea și plasticizarea exprimării și să le folosească în acest sens și în vorbirea lor. Pentru perfecționarea acestei deprinderi, de un real folos sînt exercițiile pentru alegerea și introducerea într-un text a unor adjective care să asigure clarificarea și plasticizarea ideii.

Învățătorul va obișnui astfel elevii să găsească adjectivele cele mai potrivite pentru a le folosi în compunerile și expunerile lor. În acest scop, se poate da elevilor — ca exercițiu — să scoată din textele de lectură cele mai frumoase adjective, împreună cu substantivele pe care le însoțesc.

Așa, din textul „Cu pluta pe Bistrița" de A. Vlahuță :

— grind *înalt, țuguiat* ; țancuri *golașe, vinete, ascuțite* ; *groaznica* strîmtoare ; rîu *clocotitor* ; *amețitoarea* iuțeală ; *mîndra* așezare.

Elevii vor fi îndrumați să alcătuiască apoi o compunere (descriere de natură) folosind asemenea expresii, după cum vor fi îndrumați să le folosească și în expunerile orale.

Un exercițiu util pentru îmbogățirea vocabularului și precizarea exprimării îl constituie găsirea antonimelor (a adjectivelor cu înțeles contrar), de exemplu : *mare-mic; palid-rumen ; trist-vesel, lung-scurt* etc. Bineînțeles, se va cere elevilor să întocmească cu ele propoziții ori să le includă în compuneri. Controlul lucrărilor făcute de elevi — urmărind, firește, și aspecte de stil, de limbă — va pune în discuție justa sau greșita alegere a adjectivelor, abuzul de adjective, modul (firesc — forțat al) folosirii lor.

Scanned with OKEN Scanner

Recapitularea adjectivului

Pentru recapitularea adjectivului la clasa a IV-a, se poate alege sau alcătui un text care să cuprindă cît mai multe din aspectele temei studiate. De exemplu :

La Hunedoara, e sărbătoare : *cel mai mare* furnal din țară dă astăzi prima șarjă de fontă. Pionieri cu cravate *roșii* și cămăși *albe* s-au îngrămădit lîngă furnal. Furnaliștii, *atenți, serioși,* dar *emoționați,* au început munca. Curînd, un firicel *subțire* se prelinge pe jgheab și cade în oală, ridicînd în aer stele *galbene-aurii* și o lumină *fumurie.*

Muncitorii se îmbrățișează. Pionierii le oferă buchete *frumoase* de flori. Rotote *puternice* de aplauze izbucnesc de pretutindeni.

Concomitent cu analiza adjectivelor, se realizează pe tablă și o schemă recapitulativă a cunoștințelor însușite în care se precizează :

1) Definiția adjectivului.
2) Ce fel de însușiri poate arăta adjectivul.
3) Numărul și genul adjectivului.
4) Legătura adjectivului cu substantivul la care se referă.
5) Rolul adjectivului în vorbire.

Ca temă pentru acasă, se poate cere elevilor să întocmească o compunere cu subiect (eventual și cu plan) dat, folosind adjective cît mai potrivite, pe care să le sublinieze.

III. PRONUMELE

Cu predarea acestei teme, învățătorul va urmări ca elevii să-și însușească în primul rînd noțiunea generală de pronume, să înțeleagă că pronumele înlocuiește un

substantiv, că pronumele personal este un anumit fel de pronume și că pronumele ne ajută să evităm, în exprimare, repetiții supărătoare.

Definiția pronumelui

Pentru lămurirea noțiunii de pronume este necesar un text care să ofere elevilor posibilitatea de a constata că pronumele înlocuiește substantivul. De exemplu:

Toamna este un anotimp bogat. Ea aduce belșug în casele cooperatorilor. Ei își umplu hambarele cu roadele muncii. Toată ziua trec pe drum care încărcate cu porumb, dovleci și nutreț. Ele scîrțîie sub greutatea poverii.

Urmează analiza exemplelor. Se citește textul mai întîi în întregime. Se reiau apoi, pe rînd, propozițiile. Învățătorul îndreaptă atenția elevilor spre partea de vorbire care constituie obiectul lecției și — prin întrebări — îi ajută să înțeleagă pronumele, rolul lui în vorbire.

— Cine aduce belșug în casele cooperatorilor? *(Ea.)* — Ce înțelegem prin cuvîntul *ea?* (Toamna) — Ce cuvînt este înlocuit în această propoziție prin cuvîntul *ea?* (Cuvîntul *toamna*). — Ce este ca parte de vorbire cuvîntul *toamna?* (Un substantiv care numește un fenomen al naturii.) — Dar cuvîntul *ei*, din propoziția a treia, ce rol are? (Înlocuiește substantivul *cooperatorii.*) — Ce numește substantivul *cooperatorii?* (Ființe.) — Mai există în acest text cuvinte care înlocuiesc un substantiv? (Cuvîntul *ele* înlocuiește substantivul *carele*, nume de lucru). Ce rol au deci în propozițiile noastre cuvintele *ea, ei, ele?* (Înlocuiesc substantive).

Scanned with OKEN Scanner

Astfel se ajunge la d e f i n i ț i a pronumelui, pe care o formulează învățătorul : Pronumele este partea de vorbire care înlocuiește un substantiv (un nume).

Pentru c o n s o l i d a r e, se cere elevilor să dea și ei exemple de propoziții în care să fie folosite pronume. Se va arăta apoi elevilor că pronumele folosit singur nu te face să înțelegi despre cine sau despre ce este vorba. El capătă înțeles numai atunci cînd se cunoaște numele persoanei, al obiectului pe care-l înlocuiește, adică dacă mai înainte s-a vorbit despre acest nume. Dacă am spune, de exemplu : „*Ei* nu mai contenesc povestind tot felul de întîmplări", înțelesul propoziției nu ni se lămurește decît dacă cunoaștem propoziția precedentă („Pionierii au petrecut vacanța în tabără"). Pronumele *ei* din exemplul nostru înlocuiește un nume care se presupune a fi cunoscut.

În legătură cu problema f o l o s i r i i pronumelui în vorbire, trebuie să se insiste asupra avantajului stilistic de a putea înlocui numele obiectului despre care se vorbește, evitîndu-se astfel repetiții supărătoare. Acest lucru se poate demonstra comparînd două formulări diferite. De exemplu :

1. Mihai Viteazul a fost domnul Țării Românești.
Mihai Viteazul a domnit între anii 1593—1601.
Sub conducerea lui Mihai Viteazul, poporul a învins pe turci.

2. Mihai Viteazul a fost domnul Țării Românești.
El a domnit între anii 1593—1601.
Sub conducerea lui, poporul a învins pe turci.

Această confruntare dovedește elevilor cît de greoaie este prima formulare și cît de firească și de simplă este cea de-a doua, în care s-a folosit pronumele.

Învățătorul va arăta elevilor că nici folosirea excesivă a acestei părți de vorbire nu e recomandabilă : abuzul de pronume duce la lipsă de claritate. De exemplu :

Lia s-a așezat lîngă sobă. Ea citește o carte. Ea este frumoasă. Ea are în bibliotecă multe cărți ca aceasta. Ea le păstrează cu grijă, căci ele îi sînt foarte dragi.

Definiția și formele pronumelui personal

Cu predarea pronumelui personal se urmărește să se asigure însușirea conștientă de către elevi a noțiunii, înțelegerea caracteristicii acestui pronume (de a deosebi persoanele) și deci posibilitatea de a-l recunoaște și de a-l folosi în vorbire. De asemenea, trebuie să se asigure un început de fundamentare teoretică deprinderii de scriere corectă a formelor accentuate și mai ales neaccentuate ale pronumelui personal.

Lecția de comunicare a noii noțiuni se desfășoară tot pe baza analizei unui text, care va fi scris din vreme pe tablă și acoperit în timpul verificării cunoștințelor. De exemplu :

Pionierii pregătesc o serbare. Victor zice :

— Eu voi recita o poezie. Tu vei cînta la vioară. Petrișor va conduce corul. El este un bun dirijor. Noi toți vom cînta în cor. Fetele învață un dans. Ele dansează frumos. Marioara va cînta la pian. Ea cîntă bine.

Astfel a fost alcătuit programul serbării. El cuprindea coruri, dansuri și recitări Pe cînd copiii discutau programul, au venit cîțiva pionieri de la altă școală. Ionel întreabă :

— Voi dați o serbare ?

Scanned with OKEN Scanner

Analiza textului, pentru lămurirea noțiunii și elaborarea ei la nivelul definiției, se efectuează pe bază de conversație. De pildă :

— Există vreun pronume în prima propoziție ? (Nu.) — Dar în propoziția a doua ? (Nu.) — Dar în a treia ? (Da.) — Care cuvînt e pronume ? (*Eu.*) Ce substantiv e înlocuit de acest pronume ? (Substantivul *Victor.*) Ce numește acest substantiv ? Ce știți despre acest substantiv ? (Este substantiv propriu, masculin, singular). — Cine spune cuvintele „Eu voi recita o poezie" ? (*Victor.*) — Ce rol are Victor în povestirea cuprinsă în textul pe care-l analizăm ? (Victor este cel care povestește, care vorbește.) — Cu ce pronume este înlocuit numele lui Victor, al celui care vorbește ? (Cu pronumele *eu.*)

Deci *eu* este pronumele care înlocuiește numele celui care vorbește.

— În propoziția a patra există vreun pronume ? (Da). — Care ? (*Tu*). — Ce substantiv înlocuiește acest pronume ? (Numele unui pionier.) Cine spune cuvintele : „Tu vei cînta la vioară" ? (*Victor.*) — Cui adresează Victor aceste cuvinte ? (Pionierului cu care vorbește.) — Cu ce cuvînt este înlocuit numele pionierului căruia i se adresează Victor ? (Cu pronumele *tu.*).

Deci pronumele *tu* ține locul numelui persoanei căreia i se adresează vorbitorul.

În felul acesta se procedează cu toate pronumele. Învățătorul va avea grijă să lămurească elevii asupra pronumelui personal de persoana a III-a singular și plural care ține și locul substantivelor ce denumesc lucruri, fenomene

ale naturii etc. Pentru a se dovedi acest lucru, se analizează pronumele din propoziția „El cuprindea coruri, dansuri și recitări". În această propoziție, cuvîntul *el* ține locul substantivului *program*.

După ce s-au analizat toate pronumele personale urmează g e n e r a l i z a r e a :

— Citiți pronumele subliniate (*eu, tu, el, ea, noi, voi, ele, ei*.) Pe cine înlocuiesc aceste pronume? (Numele persoanei care vorbește, cu care se vorbește și despre care se vorbește.) — Cînd folosim aceste pronume? (Cînd vrem să deosebim persoanele.)

În fine, învățătorul formulează d e f i n i ț i a : Pronumele care deosebește persoanele se numește pronume personal. Apoi, tot pe bază de conversație, se precizează persoanele pe care le deosebește acest pronume :

— persoana I arată persoana care vorbește ;

— persoana a II-a arată persoana cu care se vorbește ;

— persoana a III-a arată persoana (sau obiectul) despre care se vorbește, alta decît persoana I și a II-a.

Aceste pronume au f o r m e deosebite atît pentru numărul singular (*eu, tu, el, ea*) — cînd înlocuiesc o singură persoană, — cît și pentru numărul plural (*noi, voi, ei, ele*) — cînd înlocuiesc mai multe persoane.

În concluzie, pronumele personale de pers. I și a II-a au o singură formă la singular și la plural, atît pentru masculin cît și pentru feminin. În schimb, pronumele personal de persoana a III-a singular și plural are forme deosebite pentru masculin și feminin.

Îndrumați de întrebările învățătorului, elevii vor putea conchide că pronumele personal se schimbă după persoană, număr și gen.

Scanned with OKEN Scanner

Pe tablă, va rămîne pînă la sfîrșitul lecției tabelul realizat în timpul predării :

Pronumele personal

		Singular	*Plural*
Pers. I		eu	noi
Pers. a II-a		tu	voi
Pers. a III-a	masc.	el	ei
	fem.	ea	ele

După ce se repetă aceste forme ale pronumelui personal, se fac — tot pentru fixarea noilor cunoștințe — cîteva exerciții aplicative : de identificare a pronumelui personal — cu precizarea persoanei, numărului și, eventual, a genului ; de alcătuire a unor propoziții cu formele cunoscute ale pronumelui personal, în ordinea succesiunii în care au fost învățate formele pronumelui sau „pe sărite".

„Alte" forme ale pronumelui personal

În clasa a IV-a, elevii învață și *formele neaccentuate,* pe care le cunosc sub denumirea de *alte forme* ale pronumelui personal. Lecția specială pentru predarea temei urmărește să facă cunoscute elevilor și aceste forme ale pronumelui, să-i obișnuiască a le recunoaște, a le folosi în vorbire și a le scrie corect. Lecția de comunicare a noilor cunoștințe se sprijină tot pe a n a l i z a u n o r e x e m p l e în care se identifică pronumele respectiv. De exemplu :

Vorbind despre tovarășul Alexandru, directorul minei a spus:
— Pentru că îi este dragă mina, pentru că e harnic, priceput și bun, toți minerii îl iubesc și-l respectă, iar guvernul i-a răsplătit activitatea oferindu-i „Ordinul Muncii".

— Despre cine vorbește directorul minei ? (Despre tovarășul Alexandru.) — Cui îi este dragă mina ? Lui, tovarășului Alexandru.) — Care cuvînt înlocuiește aici numele tovarășului Alexandru ? (Cuvîntul *îi*, care se subliniază.) — Pe cine iubesc minerii ? (Pe el, pe tovarășul Alexandru.) — Ce cuvinte înlocuiesc numele acestuia ? (Cuvîntul *îl* și cuvîntul *-l*, care se subliniază.) — Ce observați din punct de vedere ortografic, cum este scris *-l*? (*-l* este legat cu liniuță de unire de cuvîntul *și*).

Se procedează la fel pînă la epuizarea tuturor pronumelor din text.

— Ce cuvinte am subliniat în acest text ? (Cuvintele *îi*, *îl*, *-l*, *i-*, *-i*). — Ce rol îndeplinesc toate aceste cuvinte ? (Înlocuiesc numele tovarășului Alexandru, sînt pronume.) — De unde îl cunoaștem pe tovarășul Alexandru ? (Din cele ce spune despre el directorul minei.) — Dacă este cel despre care se vorbește, de ce persoană va fi pronumele care înlocuiesc numele acestui miner ? (De persoana a III-a singular, masculin.) — Care sînt pronumele care înlocuiesc în acest text numele tovarășului Alexandru ? (Pronumele *îi*, *îl*, *-l*, *i-*, *-i*.)

Concluzie : Aceste pronume sînt alte forme ale pronumelui personal de persoana a III-a, masculin singular.

La fel se analizează alte exemple, pentru a se stabili formele neaccentuate de la celelalte persoane. În timpul analizei, se separă din context și se scriu pe tablă formele neaccentuate ale pronumelui personal, completîndu-se astfel tabelul realizat în lecția precedentă.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru consolidarea noilor cunoștințe, se fac — în primul rînd — exerciții cît mai numeroase de recunoaștere, atît oral, cît și în scris. Această posibilitate de a identifica formele neaccentuate ale pronumelui personal ca fiind cuvinte distincte, ca și posibilitatea de a determina grupul de sunete care constituie o silabă sînt singurele elemente pe care se sprijină — la această clasă — formarea deprinderii de scriere corectă a formelor învățate. Sub îndrumarea învățătorului, elevii vor face repetate exerciții de recunoaștere a acestor forme ale pronumelui, observînd și indicînd mereu modul în care se scriu, cum sînt legate unele dintre ele de cuvîntul care urmează sau de cel care le precedă și aducînd ca justificare rostirea acestor forme într-o silabă cu alte cuvinte sau cu părți din alte cuvinte. Se scrie un exemplu :

Mioara *mi*-a înapoiat albumul. Am rugat-*o* să *mi-l* aducă repede.

După ce elevii identifică formele neaccentuate ale pronumelui personal, ei observă că aceste forme sînt legate în scris prin liniuță de unire de cuvintele vecine. Ele se leagă însă numai de acele cuvinte cu care (sau cu părți din care) se rostesc într-o silabă. De pildă, „*mi-a* înapoiat" : *mi* — pronume personal și *a înapoiat* — verb ; între forma *mi* a pronumelui și *a*, care face parte din verb (a înapoiat), s-a pus liniuța de unire pentru că cele două cuvinte se rostesc într-o silabă (*mi-a*) ; am rugat-*o* : *am rugat* — verb și *o* — pronume se leagă prin liniuță de unire, pentru că sfîrșitul pri-

mului cuvînt se rostește într-o silabă cu pronumele (ru/ga/*t-o*).

Pe lîngă cele cîteva cunoștințe teoretice însușite mai de mult sau recent, practica, exercițiul constituie o chezășie pentru formarea deprinderilor de ortografie a formelor neaccentuate de pronume personal.

Exercițiile orale vor cere elevilor să observe cum se scriu și să motiveze scrierea acestor părți de vorbire. Exercițiile scrise pot cere copierea unor texte cu sublinierea tuturor formelor de pronume și încercuirea celor legate de alte cuvinte prin liniuță de unire; copierea unui text și introducerea liniuței de unire acolo unde a fost omisă; dictări cu sau fără pregătire prealabilă etc.

Pentru evitarea confuziei posibile dintre omofone, se vor prezenta elevilor exemple care vor fi analizate — foarte atent — din punct de vedere morfologic. Cu exemplele și analiza lor sumară se întocmesc tabele de felul celui de mai jos:

1. *Ea ia* cartea care *i-a* plăcut.	— *ea* = pron. pers. pers. a III-a, sg. fem.; *ia* = verb, timp prezent; *i-a* (plăcut) = *i*: pron. pers., pers. a III-a, sg., fem.; *a* (plăcut): verb, timpul trecut.
2. *L-a* văzut *la* teatru.	— *l-a* (văzut) = *l*: pron. pers., pers. a III-a, sg., masc.; *a* (văzut): verb, timpul trecut; — *la* = vorbă de legătură.

Tabelul acesta ortografic realizat în clasă (și care se poate completa treptat) va fi copiat de elevi în caietele lor.

Scanned with OKEN Scanner

Recapitularea pronumelui personal

În lecția de recapitulare a cunoștințelor despre pronumele personal, e bine să se facă oral o scurtă verificare pe baza unui chestionar și, concomitent, să se întocmească un tabel recapitulativ :

I. Definiția pronumelui personal.

II. După ce se schimbă pronumele personal : persoană, număr, gen

III. Formele pronumelui personal :
- pers. I
  - sg : eu...
  - pl : noi...
- pers. a II-a
  - sg : tu...
  - pl : voi..
- pers. a III-a
  - sg.
    - masc : el...
    - fem : ea...
  - pl.
    - masc : ei...
    - fem : ele...

După această verificare orală și avînd tabloul recapitulativ pe tablă, se poate da elevilor o compunere ori o dictare. Textul va trebui să cuprindă forme variate de pronume personal și, în legătură cu acestea, să pună și cîteva probleme de ortografie. Corectarea dictării se face imediat, cu participarea elevilor clasei.

Scanned with OKEN Scanner

IV. NUMERALUL

În clasa a IV-a însușirea noțiunii de numeral se face fără nici o dificultate, întrucît conținutul ei este cunoscut elevilor. În lecțiile în care se predă această noțiune, se urmărește ca elevii să ajungă să desprindă, și în acest caz, sensul gramatical de sensul concret al cuvintelor, să ajungă să priceapă că și numeralul este o parte de vorbire care se studiază în lecțiile de gramatică, așa cum se studiază și alte părți de vorbire, că numeralul exprimă un număr, o determinare numerică a obiectelor (ființe, lucruri etc.) sau ordinea acestora.

Se scriu pe tablă cîteva exemple de propoziții, de preferință obținute de la elevi:

Numai în *trei* școli din raionul nostru învață *1 540* de elevi.
La noi în clasă sînt *37* de pionieri.
Ileana stă în banca *a patra*.

Îndrumați de întrebările învățătorului, elevii analizează, observă și precizează ce arată fiecare dintre numeralele incluse în exemplele date.

— Ce arată cuvîntul *trei* din primul exemplu? (Cuvîntul *trei* arată în cîte școli învață 1 540 de elevi.) — Ce arată cuvintele *o mie cinci sute patruzeci*? (Cuvintele ... arată *cîți* elevi învață în cele trei școli ș.a.m.d) — Ce arată deci cuvintele *trei, o mie cinci sute patruzeci, treizeci și șapte*? (Cuvintele ... arată un număr, numărul ființelor și al lucrurilor).

Scanned with OKEN Scanner

Se procedează la fel cu numeralul din ultimul exemplu, care arată (prin numărare) ordinea, locul obiectului (al băncii în care stă Ileana) într-un șir (în șirul băncilor din clasă).

Tot acum se învață și întrebările cu care se află numeralul în general (cîți ? cîte ? al cîtelea ? a cîta ? etc.). Programa nu prevede — în cazul numeralului — generalizarea la nivelul definiției, în clasa a IV-a urmărindu-se să se dea elevilor numai posibilitatea de a-l recunoaște.

Recunoașterea numeralului (fără definiție) și învățarea întrebărilor care se pun la substantiv, așa cum se pun și pentru adjectiv, ajută pe școlari să priceapă că această parte de vorbire însoțește numele de ființe ori de lucruri, determinîndu-le numeric, dar că, deși este situat de obicei lîngă un nume sau gîndit împreună cu un nume, numeralul e o parte de vorbire distinctă de substantiv.

Elevii trebuie să se obișnuiască deci să recunoască numeralul în cadrul oricărui context. Și această posibilitate se obține prin exercițiu. Așa, pentru identificarea numeralului se poate propune un fragment dintr-un text de lectură („George Enescu" ș.a.), accesibil elevilor și care să permită operarea analizei cu elementele noțiunii de care dispun elevii. De exemplu :

Cu ce bucurie am venit acasă după cea dintîi afacere a mea. Făcusem vreo zece sorcoveți...

(Nicolae Grigorescu, după A. Vlahuță).

Elevii vor arăta că vorba *dintîi* este numeral, pentru că arată ordinea (a cîta afacere ? — *cea dintîi*). Cuvîntul

zece este tot numeral, pentru că arată numărul sorcoveților (cîți sorcoveți ? — *zece*).

După ce elevii s-au obișnuit să recunoască numeralul în propoziție, profesorul trebuie să urmărească însușirea corectă a c i t i r i i și s c r i e r i i numeralului. Precizîndu-se felul în care se formează numeralele *compuse* și recurgîndu-se la cunoștințele despre compunerea cuvintelor, elevii vor reuși să pronunțe și să scrie corect cuvinte ca *paisprezece* (nu paișpe), *treizeci și patru* (nu treișpatru), *cincizeci* (nu cinzeci). E bine să se atragă atenția elevilor asupra cîtorva reguli ortografice privind scrierea numeralului. Astfel, li se va arăta că prepoziția (vorba de legătură) *de* se folosește numai pentru numeralele de la *douăzeci* în sus, punîndu-se între numeral și substantivul determinat :

Am o cutie cu **șase (șaisprezece)** *creioane* colorate. Mama a împlinit **treizeci** *de ani.*

De la zece în sus, numeralele sînt alcătuite din mai multe cuvinte, legate prin vorba de legătură *spre* ; pînă la *nouăsprezece* ele se scriu într-un singur cuvînt. De exemplu : *unsprezece, doisprezece, treisprezece* ... Numeralele care cuprind vorba de legătură *și* se scriu în cuvinte separate. De exemplu : *douăzeci și unu, treizeci și doi* etc.

Pe lîngă exerciții de recunoaștere simplă ori de recunoaștere complicată cu sublinierea sau gruparea în coloane a numeralelor (care arată numărul sau ordinea ființelor ori lucrurilor), se pot face exerciții de dictare, de copiere cu transcrierea cifrelor în litere, exerciții de exemplificare ca : alcătuirea unor propoziții pe baza unor

indicații date (propoziții cu numerale care să arate numărul, ordinea ; care să răspundă la întrebările... etc.), propoziții libere construite ori extrase din bucățile de lectură.

Un exercițiu bazat pe cunoștințele de vocabular este următorul : se cere elevilor să formeze numerale care arată ordinea (ordinale) din numerale care arată numărul (cardinale), bineînțeles după ce — în prealabil — s-a atras atenția asupra modului formării celor dintîi.

În fine, se poate propune elevilor să completeze propoziții din care s-au omis numeralele.

Recapitularea numeralului nu necesită o oră specială, dar în clasa a IV-a ea trebuie să fie însoțită de o schemă, care să sintetizeze cunoștințele însușite.

V. VERBUL

Definiția verbului

În clasa a III-a, cu studierea acestei teme elevii își însușesc noțiunea de verb și iau cunoștință (prin învățarea timpurilor de bază) de una dintre caracteristicile flexiunii verbului.

Cunoștințele pregătitoare dobîndite de elevi în clasele precedente fac posibilă acum trecerea la *elaborarea noțiunii de verb*. Este bine însă ca, mai întîi, învățătorul să se asigure că școlarii săi n-au uitat ceea ce au învățat. Aceasta îl obligă să facă o verificare sumară a vechilor cunoștințe înainte de a trece la transmiterea cunoștințelor noi. Elevii recunosc apoi cuvintele care exprimă acțiuni (sau care prezintă procese sub formă de

Scanned with OKEN Scanner

acțiuni) dintr-un text sau dintr-o serie de exemple. Cuvintele identificate sînt subliniate, scoase din context, iar în dreptul lor se notează precizările făcute. De exemplu :

1. Bunica *împletește*.	— *împletește* = cuv. care arată o acțiune
2. Bunicul *a săpat* în grădină.	— *a săpat* = „ „ „ „
3. Acum *șade* pe prispă.	— *șade* = „ „ „ o stare
4. *Așteaptă* o scrisoare.	— *așteaptă* = „ „ „ „

În fine, elevii generalizează datele observate, iar învățătorul dă definiția verbului. Denumirea noii noțiuni se scrie deasupra textului lucrat la tablă. După ce și-au însușit termenul, elevii vor fi obligați să-l folosească și să motiveze recunoașterea verbului numai pe bază de definiție.

Timpurile verbului

Bine organizată și bine condusă, lecția despre timpurile verbului nu întîmpină dificultăți. Ea se poate desfășura după următorul plan :

Clasa a III-a.

Subiectul lecției : timpurile verbului.

Tipul lecției : lecție de comunicare a noilor cunoștințe.

Scopul lecției : însușirea cunoștințelor despre timpurile verbului, dezvoltarea gîndirii logice și a deprinderilor de exprimare corectă — orală și scrisă.

Metode : conversația, analiza gramaticală, exercițiul.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei pentru lecție*

Pregătirea elevilor cu cele necesare lecției de gramatică.

II. *Verificarea temei, controlul cunoștințelor*

1) *Verificarea temei de acasă* (sublinierea verbelor dintr-un text). Se controlează caietele și se fac aprecieri asupra lor, după care cîțiva elevi citesc pe rînd cîte o propoziție, indicînd verbele subliniate și spunînd ce exprimă fiecare. Eventualele greșeli se vor corecta de către elevi.

2. *Pregătirea lecției noi.* La cererea învățătorului, cîțiva elevi repetă definiția verbului și dau exemple de verbe care arată lucrarea sau starea.

III. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției noi*

Elevii sînt anunțați că vor învăța ceva nou despre verb și anume despre timpurile verbului, ca să poată folosi noile cunoștințe în mod corect în vorbirea și în scrisul lor.

IV. *Comunicarea cunoștințelor noi*

1. *Timpul prezent*

a) Formularea exemplelor. Se formează de către elevi — cu ajutorul întrebărilor învățătorului — mai multe propoziții, legate de activitatea lor școlară, din care se aleg trei propoziții cu verbe la timpul prezent, propoziții care se scriu pe tablă și pe care elevii le transcriu în caiete. De exemplu :

— Astăzi învățăm ceva nou despre verb.

— Matei răspunde la întrebările tovarășei învățătoare.

— Ei scriu exemplele în caiete.

b) Analiza exemplelor. Se cere unui elev să citească propozițiile scrise pe tablă. Alt elev citește numai prima propoziție. Se cere clasei să recunoască verbul din propoziția citită ; se subliniază verbul. Se procedează pe rînd în același fel cu toate propozițiile. Se recitesc verbele subliniate și concomitent se scriu în coloana alăturată. Apoi elevii, îndrumați de învățător, stabilesc că lucrarea arătată de fiecare verb se face acum, în momentul cînd se vorbește, adică în prezent.

c) Concluzie. Învățătorul spune elevilor că verbele care arată o lucrare ce se petrece în momentul vorbirii sînt la timpul prezent. Se scrie pe tablă, deasupra primei coloane — *Timpul prezent.*

Scanned with OKEN Scanner

2. *Timpul trecut*

a) Se cere elevilor să spună prima propoziție — scrisă pe tablă — în așa fel încît verbul să arate că lucrarea s-a făcut înainte de momentul cînd se vorbește.

b) Elevii sînt puși să recunoască verbul din noua propoziție, verb care se scrie pe tablă în coloana a doua. La fel se procedează și cu celelalte propoziții. Elevii citesc apoi toate verbele scrise în coloană și stabilesc că lucrarea fiecărui verb se petrece înainte de momentul vorbirii, adică în trecut.

c) Învățătorul spune elevilor că verbele care arată că lucrarea s-a făcut înainte de momentul vorbirii sînt la timpul trecut. Se scrie deasupra coloanei a doua — *Timpul trecut.*

3) *Timpul viitor*

Pentru formularea și analiza exemplelor se procedează ca pentru timpul trecut. După aceasta, elevii sînt puși să răspundă la ce timp sînt verbele, cînd se face lucrarea arătată de verbe. Se scrie deasupra coloanei a treia — *Timpul viitor.*

4) *Generalizarea concluziilor parțiale sub formă de definiție*

Se cere elevilor să spună ce arată verbele din prima coloană (că lucrarea se face în prezent, la timpul prezent), din a doua, din a treia coloană ; cîte timpuri are verbul ; care sînt aceste timpuri.

În concluzie, învățătorul atrage atenția elevilor să rețină *că verbele au trei timpuri : timpul prezent, timpul trecut și timpul viitor.*

Cîțiva elevi repetă definiția. Se citește definiția din manual. După ce elevii precizează ce au învățat nou în lecția respectivă, se scrie deasupra tabelului făcut la tablă — *Timpurile verbului.*

Tabelul alcătuit treptat, va arăta astfel :

Timpurile verbului

Exemplele	*Timpul prezent*	*Timpul trecut*	*Timpul viitor*
Astăzi *învățăm* ceva nou despre verb.	*învățăm*	*am învățat*	*vom învăța*
Matei *răspunde* la întrebările tovarășei învățătoare.	*răspunde*	*a răspuns*	*va răspunde*
Ei *scriu* exemplele în caiete.	*scriu*	*au scris*	*vor scrie*

V. *Fixarea cunoștințelor*

a) Învățătorul dă exemple de propoziții cu verbe la timpul prezent, trecut și viitor, apoi numai de verbe (izolate) la cele trei timpuri, cerînd elevilor să recunoască timpul verbelor și să-și motiveze răspunsul.

b) Învățătorul cere elevilor exemple de propoziții cu verbe (apoi numai exemple de verbe) la diferite timpuri. Elevii arată la ce timp este fiecare verb și motivează afirmația (verbul... este la timpul... pentru că...).

c) Învățătorul cere elevilor un exemplu de verb pe care să-l treacă prin cele trei timpuri.

VI. *Tema pentru acasă*

Să memoreze definiția (după manual); să efectueze un exercițiu — din manual — pentru recunoașterea timpurilor verbului.

Lecția s-ar putea desfășura — firește — și altfel. De pildă, s-ar putea pleca de la trei exemple în care să apară același verb (la timpuri diferite însă). În felul acesta, modificarea formei — ca indiciu al schimbării timpului îndeplinirii acțiunii — se înregistrează și mai repede.

1) Acum *citesc* o poezie despre pace.
2) Ieri *am citit* un basm.
3) Mîine *voi citi* o povestire despre viața copiilor din patria noastră.

În a n a l i z ă, se recunoaște verbul din primul exemplu și se stabilește că acțiunea pe care o exprimă se petrece în momentul vorbirii, în prezent, că verbul este la *timpul prezent*. În raport cu momentul vorbirii, deci comparînd cu acesta timpul acțiunii verbului din a doua și a treia propoziție, se precizează că verbele din aceste propoziții sînt — respectiv — la *timpul trecut* (acți-

unea fiind îndeplinită înainte de momentul vorbirii) și la *timpul viitor* (acțiunea urmînd să fie săvîrșită ulterior, după momentul vorbirii).

În concluzie, se stabilește că verbul are trei timpuri, precizîndu-se ce arată fiecare dintre ele. Dacă explicația învățătorului este suficient de clară și dacă ea a putut călăuzi bine gîndirea elevilor, aceștia vor înțelege repede noțiunea de timp și vor recunoaște ușor, într-un text simplu, timpurile de bază ale verbului. În caz că se înregistrează unele dificultăți, se poate folosi demonstrația cu ajutorul ceasornicului, stabilindu-se că, din punct de vedere gramatical, prezentul e momentul vorbirii.

Pentru ca elevii să-și însușească temeinic cunoștințele despre timpurile verbului și pentru ca să se obișnuiască a le folosi corect în propria lor vorbire, se va recurge la exercițiu, care rămîne — și în cazul însușirii cunoștințelor respective — calea cea mai sigură. Cel mai simplu dintre exerciții este acela în care se cere elevilor să recunoască verbele dintr-un text dat și să identifice timpul acestora: numindu-le (dacă exercițiul se rezolvă oral) sau subliniindu-le, notînd deasupra verbelor inițiala timpului respectiv, grupînd verbele în coloane deosebite pentru prezent, trecut, viitor (dacă exercițiul este scris).

Cu cunoștințele teoretice pe care le dețin, elevii pot acum să dea exemple de verbe la oricare dintre cele trei timpuri și să construiască cu ele propoziții. Fiecare exemplu dat va fi analizat, elevii trebuind să motiveze de ce cuvîntul respectiv este verb și de ce se consideră că este la prezent, trecut sau viitor. Nu numai în exercițiile realizate în clasă sau acasă — ca urmare a lecțiilor de

Scanned with OKEN Scanner

comunicare —, dar îndeosebi în lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare, sub conducerea și controlul învățătorului, activitatea practică a elevilor trebuie să urmărească — chiar din clasa a III-a — să pregătească pe elevi pentru înțelegerea flexiunii verbului.

În acest sens, deosebit de utile sînt exercițiile în care se propun elevilor schimbarea verbelor de la un timp la altul. Astfel, se pot da propoziții cu verbele scrise în paranteză, elevii trebuind să găsească forma corespunzătoare timpului cerut în enunțul exercițiului; sau se poate cere elevilor să scoată verbele dintr-un text și — după ce arată timpul la care se găsesc aceste verbe — să indice forma lor și la celelalte timpuri de bază cunoscute; ori, să treacă toate verbele dintr-un text dat la alt timp etc.

Pentru formarea priceperilor și deprinderilor de exprimare, repetarea exercițiilor este fără îndoială utilă, același tip de exercițiu putînd fi realizat de mai multe ori în clasă și ca temă, acasă. Dar tot atît de utilă este și varierea exercițiilor, ieșirea din șablonul care plictisește și obosește. Și cum posibilitățile de variere sînt destul de mari și la clasa a III-a, rămîne ca învățătorul să aleagă și să-și organizeze sistemul de exerciții care să răspundă cel mai bine sarcinilor studierii temei, nivelului și necesităților clasei.

Persoana și numărul verbului

În clasa a IV-a se reiau cunoștințele despre verb dobîndite în clasa a III-a și se completează pe linia cunoașterii flexiunii acestei părți de vorbire. Elevii își vor însuși

acum, ca element nou, schimbarea verbului după persoană și număr. Pentru aceasta, se va reveni sumar și asupra cunoștințelor despre pronumele personal.

Verbele fiind părți de vorbire, cuvinte care exprimă acțiuni ale ființelor, din forma lor se poate deduce și cine este cel care îndeplinește acțiunea. Pentru lămurirea acestui lucru, se vor analiza exemple scurte, dar clare. De pildă :

1) Eu *învăț* la gramatică.
2) Tu *înveți* la aritmetică.
3) El *învață* lecția.
4) Ea *învață* bine.
5) Noi *învățăm* repede.
6) Voi *învățați* mult.
7) Ei *învață* un cîntec nou.
8) Ele *învață* temeinic.

În analiză, se vor recunoaște și sublinia verbele din fiecare propoziție și, cu ajutorul întrebărilor, se vor stabili autorii acțiunilor exprimate de aceste verbe. De exemplu :

— Cine îndeplinește acțiunea exprimată de verbul *învăț* ? (*Eu* ; persoana care vorbește ; persoana I singular). — Cine îndeplinește acțiunea exprimată de verbul *înveți ? (Tu ;* persoana cu care se vorbește ; persoana a II-a singular).

În felul acesta sînt analizate toate propozițiile, notîndu-se concomitent — în dreptul lor — persoana și numărul. Apoi, elevii, îndrumați de învățător, vor constata că acțiunea verbului (a aceluiași verb, *a învăța)* poate fi îndeplinită de oricare dintre cele trei persoane cunoscute, de una singură sau de mai multe.

Se șterg apoi pronumele din dreptul fiecărei propoziții și precizările de persoană și de număr adăugate în timpul analizei. Învățătorul întreabă dacă acum se mai înțelege cine îndeplinește acțiunea, cîți sînt cei care îndeplinesc

acțiunea exprimată de fiecare verb și după ce pot deosebi că acțiunea din fiecare propoziție este făcută de altcineva. Elevii vor fi deci puși să observe dacă forma verbului a rămas neschimbată în toate exemplele și dacă între schimbarea formei și autorul acțiunii pot stabili vreo legătură. Se va trage c o n c l u z i a că forma verbului se schimbă după persoană și număr.

Prima verificare a însușirii acestor cunoștințe se poate face ștergînd pe sărite subiectul unora dintre exemplele scrise pe tablă, elevii trebuind să recunoască persoana și numărul verbelor din propozițiile care au rămas fără subiect.

În exercițiul de f i x a r e, se va cere elevilor: să identifice — pe lîngă timp — persoana și numărul tuturor verbelor dintr-un text dat; să precizeze verbele a căror acțiune e îndeplinită de una dintre cele trei persoane (specificată de învățător); să treacă un verb dat la toate persoanele și numerele; să dea ei înșiși exemple de verbe la persoanele și numerele indicate de învățător, ori să dea aceste exemple independent, arătînd persoana și numărul verbului; să treacă toate verbele dintr-un text la aceeași persoană și la același număr etc.

În felul acesta, în clasa a IV-a se consolidează vechile cunoștințe despre timpurile verbului, accentul căzînd acum îndeosebi asupra modificărilor suferite de forma verbului, prin trecerea de la o persoană la alta și de la un număr la altul, ca și prin schimbarea timpului. Elevii din clasa a IV-a știu deci că verbul se poate schimba după timp, persoană și număr. În această clasă, în raport cu cunoștințele mai bogate ale elevilor, exercițiile se vor com-

Scanned with OKEN Scanner

plica și ele, analiza extinzîndu-se și cerînd elevilor cercetarea verbelor în funcție de categoriile morfologice învățate.

Cu dozarea și eșalonarea exercițiilor de fixare a cunoștințelor despre verb, trebuie să se ajungă în clasa a IV-a la analiza (orală sau scrisă) efectuată pe baza unui tabel dat. De exemplu :

Verbul	Timpul	Persoana	Numărul
înveți	prezent	pers. a II-a	sing.
a plecat	trecut	pers. a III-a	sing.
vom citi	viitor	pers. I	pl.

Exercițiile foarte numeroase și variate, legate de cunoștințele despre verb, sprijină nu numai întărirea legăturilor temporale, dar și mai marea lor mobilitate, posibilitatea elevilor de a gîndi repede și de a rezolva bine problemele.

În afară de recunoașterea verbelor și a tuturor caracteristicilor cunoscute ale flexiunii acestora, se poate propune elevilor să modifice forma unor verbe potrivit indicațiilor învățătorului, să dea exemple în propoziții de verbe la un anumit timp, persoană și număr, să treacă un verb dat prin cele trei timpuri și persoane — la singular și plural (adică să-l conjuge) etc.

Exercițiile scrise pot cere elevilor să răspundă în scris la anumite întrebări, să construiască propoziții ori să alcătuiască compuneri în care forma verbelor să se conformeze indicațiilor date de învățător. De pildă, li se poate

Scanned with OKEN Scanner

cere să pună la viitor, la persoana a II-a plural, verbele din textul următor :

Elevii au făcut în vacanța de primăvară o călătorie frumoasă la București.

Într-o dimineață, s-au urcat în tren, au ocupat vagonul rezervat elevilor și au pornit spre capitala țării. După ce au admirat cîteva ore frumusețile naturii patriei, au coborît în gară, unde îi așteptau prietenii din tabăra de astă-vară. Au trecut cu autobuzul pe bulevarde largi, cu construcții noi. Au fost găzduiți la internatul unui liceu. A doua zi, primul drum l-au făcut la Palatul pionierilor etc.

Studierea verbului în clasele a III-a și a IV-a ridică și probleme de ortografie. În unele cazuri aceste probleme se rezolvă tot pe cale operațional-practică (de pildă, scrierea cu doi *i* a unor verbe ca : *vii, știi, scrii, citii, pornii, sosii etc.).* În alte cazuri amplificarea cunoștințelor despre verb consolidează baza teoretică a priceperilor și deprinderilor de scriere corectă, de pildă, corecta folosire a liniuței de unire între formele neaccentuate ale pronumelui personal și verb. Și într-o situație și în alta (fie că acțiunile și operațiile pot fi sau nu pot fi călăuzite și motivate de cunoștințele teoretice), exercițiile sînt indispensabile.

Lecțiile despre verb oferă de asemenea condiții pentru îmbogățirea și precizarea vocabularului elevilor, iar lucrul acesta nu poate fi trecut cu vederea. Este bine ca profesorul să folosească asemenea prilej ca să discute cu elevii respectivele probleme de vocabular și să le propună chiar cîteva exerciții. De pildă, li se poate cere să găsească verbe cu înțeles contrar verbelor *aprob, fac, leg, cos* etc. ; să alcătuiască propoziții cu verbele *face-desface-preface ; coace-răscoace ; compune-descompune ; gîndi-răzgîndi* etc.

Scanned with OKEN Scanner

Ca aplicare a cunoștințelor despre verb, se poate da elevilor să continue o povestire (a cărei introducere a fost propusă de învățător sau a fost alcătuită cu colaborarea întregii clase), în care verbele sînt la o anumită persoană și la un anumit număr. De exemplu: „Se duce la școală. Ascultă atent explicațiile, apoi...".

Elevii pot întocmi de asemenea o scurtă compunere sau expunere avînd, de pildă, ca temă „Începutul primăverii" și folosind verbe la diferite timpuri („Apele rîurilor s-au revărsat. Mugurii copacilor se desfac. În curînd, va înflori zarzărul").

Recapitularea verbului

Lecția de recapitulare se poate desfășura după un chestionar alcătuit de profesor și în care să fie prevăzute întrebări de natură să valorifice toate cunoștințele despre verb însușite de elevi.

1) Ce este verbul? Dați exemple de verbe care exprimă acțiuni. Dați exemple de verbe care exprimă stări.

2) Cînd se poate petrece acțiunea exprimată de verb?

3) Ce arată timpul prezent? trecut? viitor? Dați exemple de propoziții cu verbul la timpul prezent etc.

4) Care sînt persoanele care pot îndeplini acțiunile arătate de verb? Dați exemple de verbe la persoana I etc., în propoziții.

5) La ce număr poate fi un verb? Ce arată numărul singular? Dar numărul plural? Dați exemple de verbe la persoana a II-a singular etc.

Lecția de recapitulare poate utiliza apoi analiza unui text care să conțină, concretizate, cunoștințele repetate teoretic mai înainte. De exemplu:

Scanned with OKEN Scanner

Capra a plecat la pădure. Iezii au rămas acasă. Capra i-a sfătuit :

— Să fiți cuminți, dragii mamei. Să încuiați ușa. Lupul e pe aproape. El e lacom și necinstit.

— Vom fi cuminți, mămucă !... Nu vom deschide ușa, răspunseră iezii.

Analizîndu-se verbele din acest text, se va putea întocmi — concomitent — și un tablou recapitulativ :

Verbul

1) Definiția : exprimă acțiuni și stări.

2) Schimbarea verbului se face după persoană, număr, timp.

VI. CUVINTE DE LEGĂTURĂ

Studiind această temă, elevii clasei a IV-a se familiarizează cu unele dintre părțile de vorbire neflexibile, instrumente gramaticale care ajută la exprimarea raporturilor, a legăturilor dintre cuvinte în propoziție și a legăturilor dintre propoziții în frază. Lipsa unor cunoștințe pregătitoare în acest sens, foarte sumarele cunoștințe de sintaxă însușite în clasa a III-a, posibilitățile elevilor ș.a. nu permit însă diferențierea noțiunii, care înglobează de fapt prepoziția și conjuncția.

Pentru a face pe elevi să înțeleagă ce sînt cuvintele de legătură și care este rolul lor, se cere elevilor să dea un e x e m p l u de construcție sintactică cu înțeles, folosind numai cuvintele date (în forma și în ordinea în care sînt date). De exemplu :

Tractoarele ... semănătoarele au sosit ... cooperativa agricolă ... gară.

Construcţia realizată astfel nu are nici un înţeles. Atunci învăţătorul îi va sfătui s-o completeze cu cuvintele care li se par necesare şi care au fost omise. Elevii obţin acum propoziţia :

Tractoarele *şi* semănătoarele au sosit *la* cooperativa agricolă *de la* gară.

Elevii vor fi interogaţi asupra operaţiei efectuate şi asupra sensului ei, făcîndu-se astfel a n a l i z a exemplelor.

— Ce cuvinte aţi adăugat ? (Cuvintele *şi, la, de la).*

— Ce au făcut, ce rol au îndeplinit aceste cuvinte adăugate ? (Au legat între ele celelalte cuvinte ale propoziţiei). — Pentru ce aţi simţit nevoia să legaţi celelalte cuvinte ? (Pentru ca propoziţia să aibă înţeles, să exprime mai clar ideea).

Aceste cuvinte sînt *cuvinte de legătură.*

Pentru a stabili ce leagă între ele aceste cuvinte se face în continuare o sumară analiză gramaticală, cu care — firește — în acest stadiu al predării, nu se poate obţine decît o foarte aproximativă precizare a raporturilor exprimate. Totuşi, analiza poate să ajute pe elevi să facă o oarecare deosebire între prepoziţii şi conjuncţii, în limitele permise de cunoştinţele lor de sintaxă. Analiza începe cu determinarea propoziţiei, apoi se stabilesc funcţiunea sintactică şi valoarea morfologică a fiecărui cuvînt. Cînd se ajunge la prepoziţie sau la conjuncţie se procedează astfel :

— Ce funcţiune are în propoziţie cuvîntul *la* : e subiect, predicat, parte secundară de propoziţie ? (Nu

e nici subiect, nici predicat, nici parte secundară; e cuvînt de legătură).

— Ce leagă acest cuvînt? (Cuvintele *au sosit* și *cooperativa).*

— Ce funcțiune îndeplinește în propoziție cuvîntul *cooperativa*? (Este parte secundară de propoziție). — Pe cine lămurește? (Pe verbul *au sosit).*

— Deci cuvîntul *la* leagă o parte secundară de propoziție de cuvîntul pe care-l lămurește (de un verb).

Se procedează la fel cu explicarea rolului prepoziției *de la.* În timpul analizei, prepozițiile se subliniază cu o culoare anumită.

Se trage o primă concluzie: *unele cuvinte de legătură leagă părțile secundare de propoziție de cuvintele pe care le lămuresc.* Asemenea cuvinte sînt: *cu, de, de la, din, după, în, la, pe, pe la* etc.

Se lămurește situația conjuncției *și,* care leagă în acest exemplu două părți de propoziție de același fel: amîndouă sînt subiecte, părți principale de propoziție, care arată despre ce se vorbește în propoziția dată:

— Ce au sosit la cooperativa agricolă? (Tractoarele *și* semănătoarele). Se dă apoi elevilor un exemplu de frază formată prin coordonare:

Un vînt călduț a muiat zăpada și turțurii streșinilor s-au topit.

Elevii stabilesc că sînt două propoziții, că — citite singure — acestea își păstrează înțelesul, că cele două propoziții sînt legate tot prin cuvîntul de legătură *și.*

— Unde ați mai întîlnit cuvîntul *și?* (În primul exemplu). Ce lega cuvîntul *și* în primul exemplu? (Două părți principale de același fel, două subiecte). — Ce leagă cuvîntul *și* în al doilea exemplu? (Două propoziții).

Scanned with OKEN Scanner

În timpul analizei, cuvîntul a fost subliniat cu altă culoare. La sfîrșit, învățătorul trage a doua concluzie: *Există deci cuvinte de legătură, cuvinte care leagă între ele părți de propoziție de același fel și chiar propoziții.* Astfel de cuvinte sînt: *și, iar, dar, însă, ci, sau, ori, deci.*

Pentru o disociere mai clară, se poate continua astfel — Care sînt cuvintele pe care le-am subliniat în cele două exemple și ce sînt ele? (Cuvintele *la, și, de la*; ele sînt cuvinte de legătură.) — Ce cuvinte de legătură am subliniat cu galben? (Cuvintele *la, de la,* care leagă părți secundare de propoziție de cuvintele pe care le lămuresc.) — Ce am subliniat cu roșu? (Cuvintele *și, și* care leagă părți de propoziție de același fel sau propoziții).

Învățătorul trage ultima concluzie: în vorbire, se folosesc cuvinte de legătură; unele leagă părți secundare de propoziție de cuvintele pe care le lămuresc; altele leagă între ele părți de propoziție de același fel și chiar propoziții.

Cunoștințele dobîndite se fixează prin exerciții de recunoaștere și cu caracter creator. De pildă, se dă elevilor un text și li se cere să identifice cuvintele de legătură. Elevii pot — de asemenea — să construiască singuri propoziții sau fraze care să cuprindă cuvinte de legătură (propuse eventual de învățător). Cu studierea frazei se va reveni asupra unora dintre aceste cuvinte de legătură.

În clasa a IV-a, după ce au fost epuizate temele de morfologie prevăzute de programă, este bine să se facă recapitularea lor, folosindu-se îndeosebi analiza morfologică și exercițiile cu caracter creator.

Scanned with OKEN Scanner

D. PREDAREA SINTAXEI

În clasele a III-a și a IV-a ale școlii generale, predarea cunoștințelor de sintaxă urmărește să asigure :

— înțelegerea propoziției ca principal mod de comunicare, ca unitate de vorbire deosebită de alte unități ale limbii (cuvînt, sunet etc.) ;

— înțelegerea structurii ei, a îmbinării cuvintelor în propoziție, potrivit unor reguli gramaticale ;

— deprinderea organizării propriei vorbiri în propoziții închegate care să exprime adecvat aspecte ale realității, dinamica ei, oglindirea ei în gîndire.

În acest scop, programa claselor respective prevede însușirea cunoștințelor de bază despre *propoziție* și despre *părțile de propoziție*.

Învățătorul nu trebuie să piardă din vedere că elevii săi nu iau contact acum pentru întîia oară cu problemele de sintaxă și că realizarea unui progres în domeniul cunoștințelor respective este condiționată de prezența permanentă — în mintea școlarilor — a cunoștințelor de sintaxă anterior dobîndite, apoi de stabilirea de legături continue între cunoștințele de sintaxă și cele de morfologie.

Împrospătarea cunoștințelor mai vechi sau mai recente pregătește și asigură trecerea fără greutate la percepe-

rea unor noțiuni noi sau la completarea celor însușite mai înainte prin descoperirea unor noi laturi caracteristice ale fenomenelor de limbă studiate.

I. NOȚIUNEA DE PROPOZIȚIE

În clasa a III-a, studierea sintaxei se face în prima parte a anului școlar și urmează după repetarea principalelor cunoștințe dobîndite anterior. Accentul — în aceste lecții de repetare — trebuie să cadă pe actualizarea cunoștințelor despre propoziție, cunoștințe de sprijin indispensabile pentru formarea oricăreia dintre noțiunile noi de sintaxă.

Lecțiile de repetare, organizate și conduse cu deosebită grijă, pot pleca de la definiția noțiunii de propoziție (ce este propoziția ?) și se pot desfășura pe bază de exerciții. Elevii sînt ajutați să recunoască propoziția, să determine părțile ei constitutive (la nivelul de generalizare la care au fost însușite), să arate legătura dintre cuvintele care o alcătuiesc și — în special — legătura dintre subiect și predicat. În fine, se fac cît mai multe exerciții cu caracter creator, repetarea încheindu-se cu o succintă trecere în revistă a datelor cunoscute. Planul unei asemenea lecții la clasa a III-a poate fi următorul :

Clasa a III-a.

Subiectul lecției : propoziția.
Tipul de lecție : lecție de repetare și de sistematizare.

Scanned with OKEN Scanner

Scopul lecției: împrospătarea cunoștințelor despre propoziție, în vederea asigurării bazei de formare a noilor noțiuni de sintaxă; dezvoltarea deprinderilor de construire corectă a propozițiilor.

Metode și procedee: conversația, exercițiul, analiza.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Se asigură condițiile necesare pentru o cît mai bună desfășurare a lecției.

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Astăzi vom repeta ceea ce ați învățat anul trecut despre propoziție, ca să putem trece în lecțiile următoare la însușirea unor cunoștințe noi despre propoziție. Trebuie să fiți foarte atenți, ca să puteți răspunde la întrebările care vi se vor pune și să rezolvați corect cîteva exerciții.

III. *Repetarea și sistematizarea cunoștințelor*

1) Se procedează întîi la o repetare teoretică.

a) Ce este propoziția? Dați exemple. Din ce este construită? Ce fel de legătură există între cuvintele din propoziție? Despre cine se vorbește în propoziția... (se referă la una dintre propozițiile date ca exemplu)? Ce anume se spune despre... (subiectul propoziției respective)? Ce este deci cuvîntul...? (Subiect); Dar cuvîntul...? (Predicat). Cum aflăm aceste cuvinte? Cu ce fel de literă se începe scrierea primului cuvînt din propoziție? Ce semne de punctuație se pot pune la sfîrșitul unei propoziții?

Elevii ilustrează răspunsurile cu exemple.

2) Se trece apoi la efectuarea unor exerciții.

Elevii citesc un text din manual. Recunosc, pe rînd, fiecare propoziție, motivînd recunoașterea cu definiția cunoscută de ei. Apoi determină subiectul și predicatul cu ajutorul întrebărilor, menționează grafia primului cuvînt și semnul de punctuație de la sfîrșitul propoziției.

După aceea, se cere elevilor să alcătuiască trei-patru propoziții, întîi cu subiecte, apoi cu predicate date. În fine, elevii formează propoziții, alegînd din două șiruri de cuvinte (subiecte și predicate) pe acelea care pot fi legate prin înțeles.

Scanned with OKEN Scanner

Elevii construiesc ei înșiși propoziții, motivînd analiza acestora pe baza cunoștințelor pe care le stăpînesc.

IV *Concluzii*

Pe baza întrebărilor învățătorului, elevii arată în ce a constat lecția, ce au repetat, enunță — din nou — definiția propoziției, indică elementele cunoscute ale structurii ei etc. Se recitește apoi ceea ce s-a scris treptat pe tablă, în cursul repetării:

1) Definiția propoziției	— Propoziția este...
2) Din ce este alcătuită	— Propoziția este alcătuită din cuvinte legate între ele prin înțeles.
3) Subiectul și predicatul	— Unele cuvinte arată despre cine se vorbește în propoziție, iar altele — ce anume se spune.
4) Ortografia și punctuația	— Scrierea primului cuvînt al propoziției începe cu literă mare. La sfîrșitul propoziției se pune punct, semnul întrebării sau al exclamării.

Învățătorul apreciază apoi nivelul cunoștințelor elevilor, insistînd asupra lucrurilor pe care elevii trebuie să le mai învețe etc.

V. *Tema pentru acasă*

Elevii transcriu în caiete datele consemnate la tablă în timpul fixării și construiesc independent cinci propoziții.

Noțiunea de propoziție se poate diferenția firesc abia după însușirea noțiunilor de subiect și de predicat (părți principale), de atribut și de complement (părți secundare).

II. SUBIECTUL

Noțiunea de subiect în clasa a III-a

Construite de fapt din reprezentări ale unor însușiri caracteristice, din elemente de bază, din note definitorii, cunoștințele anterior dobîndite despre subiect sînt sufi-

ciente și destul de solide pentru a se putea trece în clasa a III-a la generalizarea acestor însușiri comune tuturor cazurilor particulare observate sau analizate, pentru a se putea obține definirea noțiunii chiar de către elevi.

Ca de obicei, se pleacă de la cîteva exemple de propoziții care se scriu pe tablă în ordinea precizării întrebărilor cu care se află subiectul, în aceste exemple exprimat numai prin substantive. Astfel :

1) Elevii s-au adunat în curtea școlii.
2) Pionierii povestesc întîmplări din tabără.
3) Norii s-au risipit.
4) Se aude clopoțelul.
5) Pe bănci se află cărțile noi.

Urmează analiza exemplelor. Elevii stabilesc mai întîi că fiecare dintre comunicările scrise pe tablă este o propoziție. După ce determină subiectele cu ajutorul întrebărilor și le subliniază pe rînd în primele, apoi în ultimele trei propoziții, elevii efectuează o primă generalizare: cuvintele subliniate sînt părți de propoziție care arată despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție. Învățătorul indică și scrie sus, pe tablă, deasupra exemplelor, denumirea gramaticală a acestei părți de propoziție, reia și formulează corect definiția. Aceasta este repetată de cîțiva elevi, apoi citită din manual, și — eventual — scrisă. Conlucrarea analizatorului auditiv, verbal, vizual și motor (dacă se și scrie) asigură precisa înregistrare și mai buna păstrare a definiției și a noului termen gramatical. De acum înainte, elevii nu vor mai folosi decît denumirea științifică a acestei părți de propoziție și vor motiva totdeauna determinarea subiectului prin definiție. De exemplu, în

propoziția : „Cooperatorii strîng roadele ogoarelor", cuvîntul *cooperatorii* este subiect pentru că arată despre cine se vorbește în propoziție ; sau : cuvîntul *cooperatorii* arată despre cine se vorbește în propoziție, deci este subiect.

Se cere apoi elevilor să precizeze (și — concomitent — se notează pe tablă, în dreptul propozițiilor) întrebările gramaticale la care răspunde sau cu care se poate afla fiecare subiect în parte.

După n o u a g e n e r a l i z a r e („Subiectul răspunde la întrebările *cine ? ce ?"),* făcută fără greutate tot de elevi, și după sintetizarea celor două concluzii parțiale, ei vor trebui să recunoască în propozițiile propuse de învățător, pentru verificarea și consolidarea cunoștințelor, nu numai subiectul, dar — precis — și întrebarea corespunzătoare. În această situație se recomandă efectuarea a cît mai numeroase și variate e x e r c i ț i i. De pildă, elevii vor putea să completeze propoziții din care subiectul a fost omis, dar pentru care se menționează întrebarea. De ex. :

... merg la școală. *(cine ?)* ... le-a explicat o lecție nouă. *(cine?)* ...stau închise pe bancă. *(ce ?)* Sînt deschise numai... *(ce ?)*.

Li se cere să alcătuiască propoziții cu subiecte date ; să construiască independent propoziții cu subiecte răspunzînd la întrebările *cine ?* sau *ce ? ;* să construiască propoziții și să indice subiectul și întrebarea la care răspunde etc.

Făcîndu-se apel la cunoștințele sumare de morfologie pe care le posedă elevii, ei pot afla prin ce fel de cuvinte (părți de vorbire) sînt exprimate subiectele unor propoziții (cuvinte care arată nume de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii).

Scanned with OKEN Scanner

În această clasă, pînă la stabilirea relației dintre predicat și subiect, trebuie să se permită elevilor a folosi — deopotrivă — atît întrebările logice cît și cele gramaticale, acestea din urmă putînd avea prioritate numai după studierea predicatului. Dacă întrebările *despre cine* sau *despre ce se vorbește în propoziție?* nu cer decît înțelegerea sensului logic al propoziției, folosirea întrebărilor gramaticale (*cine? ce?*) pentru aflarea subiectului presupune nu numai cunoașterea predicatului, dar și înțelegerea raportului, a relației dintre ele.

Oricare ar fi întrebările puse pentru determinarea subiectului propoziției, important este ca elevii să se deprindă a le folosi totdeauna precis, corect și să-și însușească temeinic noțiunea de subiect.

Tabelul realizat la tablă treptat, în timpul predării, va arăta la sfîrșitul lecției astfel :

Subiectul propoziției

Propoziții	Subiectul	Întrebările cu care se află	Partea de vorbire prin care este exprimat	Definiția
1. *Elevii* s-au adunat în curtea școlii.	*elevii*	cine?	— cuvînt — nume de ființă ;	Partea de propoziție care arată despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție se numește *subiect.*
2. *Pionierii* povestesc întîmplări din tabără.	*pionierii*	cine?	„	

Propoziții	Subiectul	Întrebările cu care se află	Partea de vorbire prin care este exprimat	Definiția
3. *Norii* s-au risipit.	*norii*	ce?	— cuvînt — nume de fenomen al naturii;	Subiectul răspunde la întrebările *cine? ce?*
4. Sună *clopoțelul.*	*clopoțelul*	ce?	— cuvînt — nume de lucru;	
5. Pe bănci se află *cărțile* noi.	*cărțile*	ce?	„	

Tabelul servește acum fixării, iar — în ultima lecție — recapitulării cunoștințelor despre subiect.

În **lecția următoare,** elevii trebuie obișnuiți ca — pe baza analizei — să identifice subiectul oriunde s-ar afla el în propoziție și mai ales cînd stă după predicat. De asemenea, elevii trebuie să se deprindă a construi ei înșiși propoziții în care subiectul să poată fi plasat în orice loc, în funcție de intenția cu care se exprimă ideea. În felul acesta, se previne frecventa greșeală a elevilor de a considera ca subiect primul cuvînt din propoziție.

Exemplele propuse de învățător pentru demonstrare trebuie să fie alcătuite din propoziții cu o construcție logică, firească, încît să poată constitui un model pentru elevi în alcătuirea unor propoziții similare. De asemenea, se poate pleca de la un exemplu oarecare, variindu-se poziția subiectului în propoziție. De pildă:

1) *Berzele* pleacă toamna spre țările calde.
2) Toamna, *berzele* pleacă spre țările calde.

Scanned with OKEN Scanner

3) Spre țările calde pleacă *berzele* toamna.
4) Spre țările calde pleacă toamna *berzele*.

Demonstrația va convinge, iar exercițiile aplicative vor crea începutul deprinderii elevilor de a nu determina subiectul în raport cu locul cuvintelor în propoziție și de a plasa în vorbirea lor subiectul în orice loc al propoziției, în funcție de cerința exprimării cît mai precise, mai clare, mai nuanțate a ideii pe care vor să o comunice. Concomitent cu lămurirea acestei probleme, se va da o deosebită atenție tonului adoptat, accentului pus în citirea sau în rostirea propozițiilor respective.

În ultima lecție, după controlul executării temei pentru acasă și după revizuirea — pe această bază — a modului în care au fost însușite cunoștințele despre subiect, se va propune elevilor să rezolve unul dintre variatele exerciții scrise ce se pot da în această situație. De pildă, li se poate da o compunere scurtă pe baza unui material verbal propus sau o alta, liberă, alcătuită din 5—6 propoziții în legătură cu vacanța de vară, cu începerea cursurilor etc. După efectuarea compunerii, elevii vor sublinia subiectele și vor nota deasupra fiecăruia întrebarea la care răspunde. Verificarea se face imediat. Învățătorul apreciază nu numai corectitudinea aplicării cunoștințelor despre subiect, dar și corectitudinea construirii propoziției etc.

Lecția se încheie cu o sinteză a cunoștințelor teoretice învățate, obținută pe bază de întrebări, răspunsurile elevilor trebuind să fie însoțite și de exemple ilustrative, întrucît aplicația, practica, este cel mai sigur mijloc de verificare a temeiniciei cunoștințelor.

Scanned with OKEN Scanner

Subiectul în clasa a IV-a

În clasa a IV-a cunoștințele de sintaxă și de morfologie — acumulate între timp — fac posibilă formularea definiției integrale a subiectului, cu specificarea genului proxim gramatical („partea principală de propoziție") și a diferenței specifice gramaticale („care arată despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție"). De data aceasta se poate proceda, fără nici o ezitare, prin inducție : de la general și abstract (noțiunea), la particular și concret (faptul de limbă).

La cunoștințele acumulate anterior, se adaugă acum cîteva elemente noi :

1) *Exprimarea subiectului.* Elevii învață că subiectul poate fi exprimat nu numai prin *substantiv* (noțiune diferențiată între timp : substantiv comun și propriu), dar și prin *pronume personal* (de exemplu : „*Vecina* noastră lucrează într-o țesătorie. *Ea* are o fetiță"). Elevii acestei clase pot identifica chiar și subiectul exprimat prin *numeral* (de exemplu : „*Pionierii* clasei noastre merg la Palatul pionierilor. *Cinci* lucrează la aeromodelaje). Elevii vor trebui să indice — de cîte ori fac analiza subiectului — partea de vorbire prin care este exprimat. Astfel, nu numai că se mențin continuu în atenția elevilor cunoștințele de morfologie, dar se pune mereu în evidență legătura dintre cele două sectoare ale gramaticii, ceea ce înlesnește ulterior studierea problemelor mai dificile de limbă.

2) *Existența a două sau mai multe subiecte* în aceeași propoziție ; de exemplu : „*Mircea, Dinu* și *Radu* au plecat într-o excursie". Cunoașterea acestei situații pregătește

mai buna înțelegere și însușire a regulii acordului dintre predicat și subiect, prevenind și excluzînd posibilitatea unor erori sau îndepărtînd unele greșeli în acest sens. De asemenea, ea va servi și la justificarea folosirii virgulei (între părțile de propoziție de același fel care nu sînt legate prin *și*).

3) *Modul de a efectua analiza subiectului.* Caracterizarea subiectului se face cu specificarea tuturor datelor cunoscute: felul părții de propoziție, partea de vorbire prin care este exprimat, numărul și genul substantivului ori ale pronumelui personal etc.

Așa, presupunînd că se propune elevilor un text închegat, aceștia citesc mai întîi textul în întregime:

Mihai, Vasile și fratele meu sînt muncitori fruntași. Ei lucrează într-o uzină. Tractoarele fabricate acolo brăzdează ogoarele patriei. Cinci au fost repartizate cooperativei din satul nostru.

Elevii recunosc fiecare propoziție în parte, determină subiectul și fac analiza acestuia.

„Mihai, Vasile și fratele meu sînt muncitori fruntași" este o propoziție. Cuvintele *Mihai, Vasile* și *fratele* sînt în această propoziție subiecte (cine sînt muncitori?). Două dintre aceste subiecte sînt exprimate prin substantive proprii, iar ultimul — prin substantiv comun; ele sînt la numărul singular și de genul masculin. În propoziția a doua (...) subiect este cuvîntul *ei* (cine lucrează?), exprimat prin pronume personal de genul masculin, persoana a III-a, numărul plural — ș.a.m.d.

Scanned with OKEN Scanner

Lecția poate pleca de la a c t u a l i z a r e a — dirijată de întrebările învățătorului — a cîtorva dintre cunoștințele teoretice însușite treptat de elevi :

— Ce capitol de gramatică s-a studiat pînă acum ?
— Care sînt părțile de vorbire pe care le-ați învățat ?
— Ce se învață în lecțiile de sintaxă ?
— Ce este propoziția ?
— Ce fel de părți de propoziție cunoașteți ?
— Care sînt părțile principale ?
— Ce este subiectul ?

Se recunosc și se a n a l i z e a z ă apoi subiectele dintr-un text ales din manual sau alcătuit în așa fel de învățător, încît să permită sistematizarea tuturor cunoștințelor (vechi și noi) despre subiect pe care le dețin elevii. Sintetizarea și s i s t e m a t i z a r e a se fac pe bază de conversație, răspunsurile trebuind să fie însoțite de exemple :

Subiectul

1) Definiția (Subiectul este partea principală de propoziție care...).

2) Întrebările la care răspunde (Cine ? ce ? puse predicatului). Exemple.

3) Părțile de vorbire prin care poate fi exprimat (substantiv, pronume și numeral).

4) Numărul subiectului dintr-o propoziție (Unul, două...).

5) Punctuația (Numai cînd propoziția are mai multe subiecte, acestea se despart prin virgulă).

În timpul desfășurării lecției, principalele date obținute pe bază de conversație se consemnează sub forma unei scheme sau a unui tabel :

Subiectul

Definiția	Întrebările la care răspunde subiectul	Cui se pune întrebarea pentru aflarea subiectului	Prin ce poate fi exprimat subiectul

III. PREDICATUL

Noțiunea de predicat în clasa a III-a

Cea mai importantă dintre noțiunile de sintaxă care se predă în această etapă o constituie predicatul. De temeinicia însușirii acestei noțiuni depind înțelegerea celor mai multe probleme ale sintaxei propoziției și familiarizarea cu fraza în clasa a IV-a.

Procesul formării noțiunii de predicat (ca și acela al formării noțiunii de subiect), care presupune și antrenează o creștere a capacității elevilor de a abstractiza și generaliza, a parcurs deja — în clasele precedente — cîteva trepte : mai întîi observarea și apoi desprinderea, pe plan concret, a unora dintre caracteristicile noțiunii.

Dacă însă în determinarea predicatului (ca și a subiectului, de altfel), elevii s-au orientat pînă acum după semnificația lexicală, semantică a cuvintelor cu valoare predicativă (sau a celor cu rol de subiect), *în clasa a III-a*, unde există alte posibilități intelectuale, urmează să se

facă trecerea din planul concret în planul gîndirii abstracte, să se obțină desprinderea tot mai netă a planului gramatical de cel lexical.

Și în predarea acestei părți de propoziție, legătura cu materialul însușit în prealabil este indispensabilă. De data aceasta, cunoștințele pregătitoare despre predicat și verb, la care se poate recurge, nu sprijină decît lămurirea noțiunii de predicat verbal. Dar logic este ca înainte de a trece la diferențierea noțiunii, elevii să-și însușească mai întîi noțiunea generală propriu-zisă de predicat.

Cum am spus, elementele pregătitoare pe care le dețin elevii nu acoperă însă decît în parte necesitățile procesului de formare a noțiunii de predicat. De aceea, în situația de fapt existentă, se impun :

— sporirea numărului caracteristicilor, a notelor esențiale, definitorii pentru noțiunea respectivă ;

— creșterea nivelului de abstractizare și generalizare în ceea ce privește conținutul caracteristicilor relevate, adică abaterea atenției elevilor de la semnificația lexicală a cuvîntului-predicat și orientarea atenției lor spre semnificația gramaticală a acestuia (în baza legăturii, raportului cu subiectul).

Numai cu aceste completări devine acum posibilă formarea noțiunii propriu-zise de predicat.

Predarea predicatului cere o grijă deosebită din partea învățătorului, care nu poate rezolva greutățile predării acestei teme decît pregătindu-se cu toată seriozitatea, organizînd și conducînd în așa fel lecțiile, încît însușirea noțiunii să se facă simplu, firesc, sigur. Înaintînd pas cu pas — pe calea deducției — cu sprijinul conversației și al analizei, învățătorul va trebui să reia cu elevii vechile cunoștințe și să-i ajute să-și consolideze înțelegerea

Scanned with OKEN Scanner

legăturii cuvintelor în propoziție; apoi să le formeze priceperea de a pune precis întrebările gramaticale potrivite pentru determinarea predicatului și — concomitent — să-i călăuzească a desprinde caracteristicile noțiunii de predicat. Procedeul punerii întrebărilor se aplică pe o scară largă în practica școlară, mai cu seamă în clasele mici, pentru care reprezintă principalul mijloc de identificare a unui fenomen de limbă. În cazul formării noțiunii de predicat, întrebările gramaticale respective au o importanță deosebită, întrucît ele specifică — de fapt — caracteristicile conținutului noțiunii.

Alegerea exemplelor din analiza cărora se vor desprinde notele esențiale și pe baza cărora se va ajunge la definiția noțiunii de predicat este, într-o mare măsură, hotărîtoare. Propozițiile (exemplele) propuse și scrise pe tablă de profesor trebuie să îndeplinească următoarele cerințe:

— să fie mai numeroase decît pentru subiect (cîte două pentru fiecare dintre caracteristicile ce vor fi identificate);

— cuvintele cu funcțiune de predicat (verbele) să exprime cît mai evident (ca să poată fi ușor percepute) atît acțiunea și starea subiectului, cît și calitatea — însușirea pe care predicatul o atribuie subiectului;

— să aibă o structură gramaticală simplă, în care să fie exprimat — neapărat — și subiectul.

Lecția poate pleca de la următoarele exemple:

1) Tata sapă în grădină.
2) Radu plantează caiși și vișini.
3) Caisa este fructul caisului.
4) Vișina e fructul vișinului.
5) Caisa este dulce.
6) Vișina este acrișoară.

Urmează a n a l i z a propozițiilor. Pe rînd, se citesc, se identifică propozițiile, arătîndu-se — potrivit definiției cunoscute de elevi — că fiecare exprimă o gîndire : prima propoziție exprimă o gîndire despre *tata;* a doua — o gîndire despre *Radu ;* a treia — despre „caisă“ etc. Aceste cuvinte (se subliniază pe rînd cu o linie) sînt în propozițiile respective subiecte, pentru că „despre ele se vorbește“.

Pe lîngă cuvintele cu rol de subiect, elevii observă că în fiecare propoziție mai există și alte cuvinte, care — legate între ele prin înțeles — alcătuiesc împreună cu subiectul propoziția. Elevii știu din clasele precedente că dovada legăturii de înțeles se face cu ajutorul întrebărilor. Astfel, ei arată că, pentru a afla subiectul *tata* din prima propoziție, au pus întrebarea *cine?* pe lîngă cuvîntul *sapă,* cu care e legat prin înțeles ; ca să afle subiectul *Radu* din a doua propoziție — au pus întrebarea *cine?* pe lîngă cuvîntul *plantează* de care e legat prin înțeles ; ca să afle subiectul *caisa* — au pus întrebarea *ce?* pe lîngă cuvintele *este fructul,* cu care e legat prin înțeles ș.a.m.d. Deci elevii pot trage o p r i m ă c o n c l u z i e și anume că *între subiecte și cuvintele pe lîngă care s-au pus întrebările pentru aflarea subiectelor există — în propozițiile respective — o legătură de înțeles.* Ce sînt dar în propoziție aceste cuvinte ? Pentru elucidarea problemei, se cer elevilor următoarele :

a) să precizeze ce arată în propoziție cuvintele la care s-au pus întrebările pentru subiect (elevii vor răspunde cu definiția provizorie, de lucru, neelaborată, însușită anterior) ;

b) ce anume spun ele despre subiect ; adică : — cuvîntul *sapă* („plantează“) arată în propoziție *ce face tata*

(Radu), subiect al propoziției ; — cuvintele *este fructul* arată în propoziție *ce este caisa (vișina)*, subiect al propoziției ; — cuvintele *e dulce (este acrișoară)* arată în propoziție *cum este caisa (vișina)*, subiect al propoziției.

Elevii pot trece la o nouă generalizare: cuvintele... arată ce se spune în propoziție despre subiect, adică ce face, ce este, cum este subiectul.

Învățătorului îi revine sarcina de a formula definiția noțiunii, în care se pot integra acum caracteristicile acestuia : *partea de propoziție care arată ce se spune despre subiect, adică ce face, ce este, cum este subiectul, se numește predicat.* Denumirea gramaticală se scrie pe tablă deasupra exemplelor ; se notează de asemenea, în dreptul propozițiilor, întrebările cu care au fost găsite respectivele predicate.

Elevii repetă de cîteva ori, pînă ce învățătorul se asigură că atît definiția cît și întrebările au fost precis reținute. Pentru consolidarea și — în același timp — pentru verificarea modului și a calității însușirii acestor cunoștințe, urmează să se facă o serie de exerciții aplicative. Acestea sprijină atît formarea priceperilor de justă aplicare — în practica vorbirii și scrierii — a cunoștințelor teoretice despre predicat, cît și deprinderea de a-l identifica și analiza (în limitele cunoștințelor acumulate).

Se poate cere elevilor de pildă, ca exercițiu oral, să recunoască predicatele prin raportarea acestora la definiția învățată, să stabilească întrebarea potrivită, ca și cuvîntul pe lîngă care se pune întrebarea. Li se poate cere să alcătuiască propoziții cu predicate date (de ex : *învață ; sînt pionieri ; este disciplinat* etc.) sau să alcătuiască propoziții independente, cu și fără indicarea

întrebărilor pentru predicat. În toate cazurile, după formularea exemplelor se analizează predicatul fiecărei propoziții.

Un exercițiu util și care place elevilor este acela de completare a propozițiilor din care au fost omise predicatele, dar în care se dau — în schimb — întrebările pentru determinarea acestora. De exemplu :

Vasile . . . uzina de locomotive (*ce a făcut ?*). Tatăl lui... în această uzină (*ce este ?*) etc.

Elevii trebuie să se obișnuiască : — să marcheze în temele scrise predicatul din text, subliniindu-l cu două linii și — eventual — să indice într-o paranteză alăturată întrebarea la care răspunde ; — să scoată predicatul din text și să-l analizeze, indicînd într-o anumită ordine (pe care o vor respecta și în rezolvarea orală a exercițiilor) tot ceea ce știu despre el. De exemplu, analizîndu-se predicatul din propoziția : „Tractoriștii ară cîmpul", elevii clasei a III-a pot preciza următoarele : „Cuvîntul *ară* este predicat în propoziție ; el arată ce se spune despre subiect ; răspunde la întrebarea *ce fac ?* pusă subiectului *tractoriștii*".

În exemplele propuse pentru identificarea predicatelor figurează — bineînțeles — și *predicate nominale*, care atribuie subiectului o calitate, o însușire, deci care răspund la întrebările *ce este ? cum este ?* În asemenea exemple este bine să nu apară două sau mai multe nume predicative (cum ar fi : „Limba noastră *este bogată și frumoasă*"), pentru că, pe de o parte, elevii nu includ de obicei în predicat decît unul dintre numele predi-

cative, iar, pe de altă parte, pentru că sînt ispitiți uneori să introducă încă un verb copulativ înaintea celuilalt nume predicativ, creînd astfel încă un predicat și deci o nouă propoziție.

În tot timpul efectuării în clasă a diverselor exerciții învățătorul urmărește cu atenție ca recunoașterea și justificarea recunoașterii predicatului să fie corect făcute, iar terminologia și întrebările — just folosite.

Lecția nu se încheie înainte de a se fi discutat tema pentru acasă. Se cere de obicei elevilor să construiască propoziții, cărora învățătorul le precizează numărul, cu predicate răspunzînd la întrebările gramaticale (ce face ? ce este ?) pe care le-au învățat.

În **lecțiile următoare** se consolidează — pe bază de exerciții cunoștințele despre predicat, insistîndu-se îndeosebi asupra caracteristicilor, notelor lui definitorii, pentru care se va cere mereu elevilor să precizeze ce anume arată predicatul (despre subiect).

De asemenea, trebuie pusă mereu în evidență legătura predicatului cu subiectul : elevii vor preciza și motiva unde se pune întrebarea pentru aflarea subiectului și unde aceea pentru stabilirea predicatului. Aceasta — în primul rînd — pentru că în clasa a III-a criteriul pentru verificarea corectei determinări a predicatului este întrebarea. De asemenea, cunoscînd strînsa legătură dintre predicat și subiect, elevii își vor putea explica ușor de ce este exclusă separarea lor prin vreun semn de punctuație, vor avea o bază de plecare în înțelegerea altor probleme de sintaxă, ca : acordul predicatului cu subiectul, părțile principale și secundare de propoziție etc.

Scanned with OKEN Scanner

Predicatul în clasa a IV-a

În clasa a IV-a se revine asupra caracteristicilor, asupra notelor esențiale ale noțiunii de predicat. Ele sînt reluate însă la un nivel superior, întrucît — între timp — elevii și-au însușit noțiunea și unele categorii ale verbului. În această clasă începe să fie necesar a se atrage atenția elevilor și asupra formei verbului care poate sau nu poate avea funcțiunea de predicat în propoziție. Cum elevii nu cunosc încă modurile personale și nepersonale, trebuie găsită o modalitate simplă și accesibilă pentru recunoașterea lor. Indicația că „verbele terminate în *-ind* și *-înd* nu formează predicat" este și greșită, și insuficientă ca argument. Este greșită pentru că asemenea terminații există chiar la modurile personale ale verbelor *întind, prind, vînd* etc.; este insuficientă pentru că singură această indicație nu poate preveni o greșeală destul de frecventă, aceea de a socoti predicate chiar și verbele la participiu, supin sau infinitiv, nu numai cele la gerunziu.

Cunoscînd însă definiția predicatului și legătura lui cu subiectul, precum și posibilitatea schimbării verbului după persoană și număr, se va spune elevilor că *pot fi predicate în propoziție numai acele verbe din a căror formă se înțelege persoana care face acțiunea.* De pildă, verbele *citind, alergînd, știut, a chema* (ori *chemare*) nu pot fi predicate în propoziții, fiindcă nu se pot gîndi, înțelege în legătură cu nici o persoană (eu, tu, el, noi, voi, ei). Elevii trebuie să fie obișnuiți a face proba prin punerea pronumelui personal înaintea acestor verbe (de ex.: *eu citind, tu alergînd, ea știut, noi a chema* etc.).

Scanned with OKEN Scanner

În clasa a IV-a, lecțiile despre predicat trebuie să clarifice și problema acordului cu subiectul.

Elevii posedă pentru aceasta suficiente cunoștințe, iar termenul de *acord* există deja în vocabularul lor activ. Lămurirea se face plecînd — bineînțeles — tot de la exemplele propuse de învățător și care se scriu pe tablă în două coloane, paralele sau consecutive : în prima — propoziții cu predicatul (același verb) la diversele persoane ale singularului, iar în a doua coloană — aceleași propoziții cu predicatele la plural. Elevii separă și analizează mai întîi predicatele și subiectele existente în propozițiile din prima coloană ; stabilesc caracteristicile lor comune : persoana și numărul. Apoi separă și analizează predicatele și subiectele propozițiilor din grupa (coloana) a doua, stabilind iarăși caracteristicile comune. De exemplu :

Eu **învăț**
- pred. : v., pers. I, nr. sg.
- sub : pron., pers. I, nr. sg.

Tu **cînți**
- pred. : v., pers. a II-a, nr. sg.
- sub. : pron., pers. a II-a, nr. sg.

El **scrie**
- pred. : v., pers. a III-a, nr. sg.
- sub. : pron., pers. a III-a, nr. sg.

Noi **învățăm**
- pred. : v., pers. I, nr. pl.
- sub. : pron., pers. I, nr. pl.

Voi **cîntați**
- pred. : v., pers. a II-a, nr. pl.
- sub. : pron., pers. a II-a, nr. pl.

Ei **scriu**
- pred. : v., pers. a III-a, nr. pl.
- sub. : pron., pers. a III-a, nr. pl.

Scanned with OKEN Scanner

Se cere elevilor să compare între ele predicatele din cele două grupe (coloane). Ei observă astfel că verbele prin care sînt exprimate predicatele din coloana a doua (aceleași ca în prima coloană) au altă formă; că modificarea formei se datorește modificării persoanei și numărului subiectului; că legătura strînsă dintre aceste părți de propoziție face ca schimbările de persoană și număr ale subiectului să aducă obligatoriu schimbarea de persoană și de număr a verbului prin care se exprimă predicatul.

Pe baza întrebărilor și a răspunsurilor succesive, elevii ajung la regula acordului : verbul prin care este exprimat predicatul se potrivește, se acordă cu subiectul în număr și în persoană.

Între exemplele propuse ulterior pentru analiză, vor trebui să figureze — neapărat — atît propoziții cu predicate nominale, ca : „El este miner", „Ei sînt mineri" (luîndu-se în considerație, în acest caz, numai acordul verbului copulativ cu subiectul), precum și propoziții cu subiecte multiple, ca : „Rodica, Ileana și Șerban au plecat în excursie la Bicaz". Elevii constată că propoziția aceasta are mai multe subiecte (*ea*+*ea*+*el*), care pot fi înglobate și exprimate prin pronumele personal de pers. a III-a plural (*ei*). Prin urmare, potrivit regulii acordului, predicatul este la persoana a III-a plural. Regula acordului, înțeleasă și însușită conștient, trebuie să servească elevilor ca normă obligatorie pentru folosirea corectă a limbii și ca mijloc de exercitare a unui just control asupra propriei exprimări. Deprinderea de a o aplica trebuie să ducă la îndeplinirea ușoară și rapidă a acțiunilor corespunzătoare regulii. Aceste obiective nu se realizează însă numai cu lecțiile și exercițiile de gramatică, ci cu orice

Scanned with OKEN Scanner

prilej. De acum înainte, ori de cîte ori se simte nevoia discutării acordului, a corectării greșelilor observate în vorbirea elevilor, se face apel la regula învățată.

Cu cunoștințele despre subiect și predicat dobîndite în clasele a III-a și a IV-a nu se epuizează toate aspectele problemelor legate de aceste noțiuni. Elevii însă cunosc acum cele mai multe dintre caracteristicile esențiale ale acestor părți de propoziție, care constituie baza de plecare pentru studiul sistematic al gramaticii. Ulterior, în analiza propoziției va trebui să se plece — întotdeauna — de la predicat (elevii fiind pe deplin lămuriți că o propoziție este o comunicare cu un singur predicat).

IV. PROPOZIȚIA SIMPLĂ

Cu cunoștințele anterior și recent dobîndite, se poate trece în clasa a III-a, fără nici o greutate, la formarea și însușirea noțiunii de propoziție simplă. Etapele procesului predării acestei noțiuni se succed într-o ordine logică strînsă: formularea exemplelor, analiza lor sintactică, identificarea, separarea caracteristicii esențiale, generalizarea, definirea noțiunii.

Elevii fac a n a l i z a sintactică a fiecăreia dintre propozițiile formulate și scrise pe tablă de învățător, desprind caracteristica ei structurală (care trebuie să fie perfect evidentă în fiecare exemplu), constată — pe bază de comparație — elementul comun și generalizează („propozițiile analizate sînt formate numai din subiect și predicat").

În fine, învățătorul formulează definiția: *propoziția formată numai din subiect și predicat se numește propoziție simplă*, notînd totodată pe tablă denumirea noii noțiuni.

Consemnarea grafică a constatărilor, a rezultatelor diverselor operații efectuate în timpul procesului de transmitere și însușire a cunoștințelor, face ca la sfîrșitul acestui moment al lecției să apară pe tablă, într-o formă simplificată la maximum, întregul drum parcurs de acest proces :

Propoziția simplă

1) *Ciocîrlia* **cîntă.** — propoz. : sub.+pred. } Propoziții
2) *Soarele* **răsare.** — propoz. : sub.+pred. } simple

Cu această schemă în față și după ce au repetat definiția, elevii înșiși pot să construiască asemenea propoziții, pe baza unor tablouri, ilustrații, a unor subiecte ori predicate date sau independent. Apoi stabilesc felul propoziției prin raportare la definiția cunoscută și demonstrează justețea afirmației lor cu ajutorul analizei sintactice a propoziției respective. De asemenea, se poate cere elevilor să separe propozițiile simple (independente) dintr-un text indicat de învățător sau să găsească singuri asemenea propoziții în textele studiate de ei la lecțiile de lectură.

Pentru acasă, se poate propune elevilor un exercițiu cu caracter creator : să formuleze cinci-șase propoziții simple, pe o temă dată, și care — succedîndu-se într-o anumită ordine — să formeze o mică compunere.

În **lecția următoare** se va insista asupra notelor definitorii, supunîndu-se variației caracterele neesențiale (numărul cuvintelor care alcătuiesc propoziția simplă,

Scanned with OKEN Scanner

locul părților ei etc.). Așa, între exemplele date pentru a fi analizate, vor figura propoziții simple cu subiecte multiple („Lucica și Ileana scriu"), cu predicate nominale („Patria este frumoasă"), cu ordinea subiect-predicat inversată („Bate vîntul") etc. Analiza sintactică a componentelor fiecărei propoziții va releva elevilor structura ei simplă, redusă în esență tot la formula subiect+predicat.

În cadrul diverselor exerciții propuse, se va reveni — de asemenea — asupra cunoștințelor despre subiect și predicat, subliniindu-se mereu că sînt părți de propoziție și stăruindu-se asupra strînsei legături dintre ele.

În **ultima lecție,** care acordă un loc și mai larg aplicării cunoștințelor teoretice, muncii independente a elevilor, s-ar putea efectua — printre altele — un exercițiu legat de problemele care se ridică și se rezolvă obișnuit în lecțiile de lectură. După recitirea în clasă a unui scurt text din manual, de preferință o povestire, și păstrînd manualul pe bancă pentru a-l putea consulta, se va cere elevilor să scoată ideile principale (adică să alcătuiască planul acestui text sau un rezumat foarte succint) și să le formuleze cu ajutorul unor propoziții simple. De pildă, pentru textul „Prima zi de școală":

Vacanța s-a terminat. Au început cursurile. Școala e strălucitoare. Școlarii se reîntîlnesc. Învățător e Mihai Preda. Noi vom fi silitori.

Se citesc și se analizează propozițiile, verificîndu-se structura lor și ordinea succesiunii lor în raport cu conținutul textului. Se va cere elevilor să arate în ce constă

întocmirea unui plan și cum l-au realizat, trăgîndu-se apoi concluzia că esența ideilor din text a fost redată cu ajutorul unor propoziții simple.

În încheierea lecției se va repeta definiția propoziției simple, a subiectului și a predicatului și se va da pentru acasă o temă în care să se aplice cunoștințele însușite și totodată să se pregătească trecerea la însușirea unei noi noțiuni, propoziția dezvoltată. Astfel, se poate cere elevilor să alcătuiască trei propoziții simple, scriind subiectul despărțit de predicat printr-o linie orizontală (ceea ce echivalează cu inițierea în analiza sintactică cu ajutorul schemei) și notînd deasupra cuvintelor lor partea de propoziție pe care o exprimă și întrebarea cu care se poate afla. De exemplu :

1. sub. (cine ?) *Minerii* — pred. (ce fac ?) *lucrează.*
2. sub. *(ce ?)* *Producția* — pred. (ce face ?) *crește.*
3. sub. (cine ?) *Tata* — pred. (ce este ?) *este miner.*

În clasa a IV-a, la cunoștințele despre propoziția simplă nu se mai adaugă nimic nou. Noțiunea, complet elaborată în clasa precedentă, se repetă cu ajutorul unor exerciții aplicative și se reia ori de cîte ori se ivește prilejul. Un exercițiu nou și mai potrivit pentru clasa a IV-a este acela al reducerii structurii propoziției dez-

Scanned with OKEN Scanner

voltate la structura propoziției simple. În felul acesta, elevii ajung încă o dată la convingerea că subiectul și predicatul sînt părțile principale ale propoziției.

V. PROPOZIȚIA DEZVOLTATĂ

Definiția propoziției dezvoltate

În clasa a III-a, procesul predării cunoștințelor despre propoziția dezvoltată urmează în general calea predării propoziției simple. Se mai poate proceda însă și altfel.

Învățătorul propune și scrie pe tablă, într-o coloană, cîteva exemple de propoziții simple, iar în coloana alăturată aceleași sau alte propoziții — dezvoltate.

După ce cu ajutorul analizei sintactice se stabilește structura propozițiilor din prima coloană, se cere elevilor să determine, pe rînd, subiectele și predicatele propozițiilor din coloana alăturată. Folosindu-se comparația, elevii observă, conduși de întrebările învățătorului, că spre deosebire de primele propoziții, alcătuite numai din subiect și predicat, ultimele mai cuprind pe lîngă aceste părți și altele (și le enumeră).

Ei trag concluzia că în afară de propozițiile simple există și *propoziții care, pe lîngă subiect și predicat, mai au și alte părți.* Dacă învățătorul, cunoscînd limitele vocabularului elevilor, știe că nu va obține de la ei și termenul corespunzător noțiunii de „propoziție dezvoltată“ (prin opoziție cu termenul propoziție „sim-

plă"), definiția și denumirea gramaticală vor fi date de la început de către învățător. Iată cum se poate prezenta tabelul realizat la tablă concomitent cu predarea :

Propoziția simplă	**Propoziția dezvoltată**
(subiect+predicat)	(subiect+predicat+alte părți de propoziție).
1) Minerii lucrează.	1) Minerii din țara noastră lucrează cu unelte perfecționate.
2) Producția crește.	2) Producția de cărbuni crește neîncetat.
ș.a.m.d.	ș.a.m.d.

Acest tabel va servi atît pentru fixarea noțiunii, cît și ca indicație pentru modul rezolvării unor exerciții legate de această temă.

Pentru verificarea felului în care s-au însușit cunoștințele, ca și pentru consolidarea acestora, se fac exerciții aplicative, ca : recunoașterea, construirea sau găsirea — în textele din manual — a unor propoziții dezvoltate ; separarea propozițiilor simple de cele dezvoltate (dintr-un text recomandat de învățător) etc.

Cunoscînd acum și noțiunea de propoziție simplă și pe aceea de propoziție dezvoltată, este bine ca în timpul fixării să se reactualizeze principalele cunoștințe însușite despre propoziție.

Propoziția (definiție) / *simplă* = subiect+predicat (exemplu).
\ *dezvoltată* = subiect+predicat+alte părți de propoziție (exemplu).

Părțile principale și părțile secundare ale propoziției

În lecția următoare, elevii clasei a III-a trebuie să-și lămurească noțiunile de parte principală și de parte secundară de propoziție, care sînt prevăzute prin proiectul de programă a fi predate la niveluri diferite de generalizare.

Astfel, dacă noțiunea de parte principală se prezintă la nivelul unei definiții elaborate, precizîndu-se sfera ei, în schimb, noțiunea de parte secundară care se va defini și diferența în clasa următoare, apare într-o fază practic-operațională, oprindu-se la pragul elaborării definiției. Sfera ei este aproximativ conturată. În termeni globali ea cuprinde „restul cuvintelor care — în afară de subiect și predicat — alcătuiesc propoziția". Așadar, precizarea se face în opoziție cu părțile principale de propoziție.

Predarea temei **părțile principale** de propoziție nu prezintă nici o greutate.

Tot cu ajutorul a n a l i z e i sintactice și al c o m p a r ă r i i unor exemple, elevii ajung să constate din nou existența subiectului și a predicatului, atît în propozițiile simple cît și în cele dezvoltate, ca părți care alcătuiesc propoziția : primul constituind obiectul gîndirii, al comunicării („despre cine se vorbește"), celălalt — atribuind primului o lucrare, o însușire etc. („ce se spune despre..").

Elevii trebuie ajutați să înțeleagă că, în general, o gîndire, o comunicare presupune acești doi termeni, care redau esențialul gîndirii, al judecății respective. Se poate încerca — în acest scop — citirea unor propoziții dezvoltate (care se scriu pe tablă) înainte și după ce s-au omis părțile lor principale. De exemplu :

(Soarele dogorește) cu putere. (Secerătorile seceră) grîul. (Elevii scriu) o compunere.

Citind ceea ce a rămas din propozițiile astfel amputate, elevii arată — just — că exemplele sînt neinteligibile, că nu se poate recunoaște în ele gîndirea pe care trebuiau s-o exprime. Cerîndu-li-se să facă analiza sintactică a acestor exemple, școlarii semnalează absența subiectului și a predicatului din comunicarea respectivă. În felul acesta le apare cu toată claritatea importanța subiectului și a predicatului pentru exprimarea esenței gîndirii. Cu acest prilej învățătorul va atrage atenția asupra modului defectuos de exprimare al unor elevi, citîndu-se exemple cu construcții incomplete de propoziții, surprinse în exprimarea lor orală și scrisă.

Se procedează apoi invers, reducîndu-se propozițiile dezvoltate la structura unor propoziții simple :

Soarele dogorește. Secerătorile seceră. Elevii scriu.

Elevii constată că eliminarea celorlalte cuvinte — părți de propoziție — n-a avut același rezultat ca eliminarea subiectului și a predicatului : acum, gîndirea a putut fi înțeleasă în esența ei. O nouă concluzie : subiectul și predicatul — singure — pot exprima, pot comunica esențialul gîndirii.

Cu ajutorul întrebărilor — care se succed într-o înlănțuire logică, strînsă — elevii ajung ei înșiși la c o n c l u z i a că *subiectul și predicatul* reprezintă și comunică esența gîndirii exprimate prin propoziție, că ele sînt — prin urmare — *părțile principale ale propoziției.*

„În propozițiile dezvoltate, părțile principale reprezintă miezul propoziției, centrii ei de organizare în jurul cărora se grupează celelalte părți..."[1]

În raport cu părțile principale, care redau „miezul propoziției", elevii constată că celelalte cuvinte — părți din structura propoziției dezvoltate — servesc completării, întregirii înțelesului comunicării. Opunîndu-le părțile principale, elevii vor găsi singuri denumirea acestor părți de propoziție, **secundare.**

Înainte de a se trece la exercițiile practice aplicative, este bine să se facă — pe bază de conversație — organizarea, sistematizarea cunoștințelor teoretice însușite și să se verifice dacă elevii stăpînesc și folosesc terminologia gramaticală corespunzătoare. De exemplu :

— Care sînt părțile principale de propoziție ?
— De ce sînt numite părți principale de propoziție ?
— Din ce e alcătuită propoziția simplă ?
— Cum se numește propoziția alcătuită din subiect și predicat, adică numai din părți principale ?
— Ce altfel de propoziție mai cunoașteți ?
— Din ce este alcătuită propoziția dezvoltată ?
— Care sînt părțile de propoziție pe care le-ați învățat ?

Ca să contribuie într-o măsură cît mai mare la organizarea gramaticală a limbajului elevilor, exercițiile (atît cele orale, cît și cele scrise) trebuie să fie numeroase și variate. (de pildă : recunoașterea părților de propoziție, gruparea lor în coloane separate, completarea unor texte din care s-au omis părțile secundare cu cuvinte care răspund la întrebări puse etc., toate acestea

---

1 *Gramatica limbii române*, vol. al II-lea : *Sintaxa*, Editura Academiei, 1963, p. 74.

însoțite de analiza sintactică a propoziției, de motivarea, de fundamentarea teoretică a fiecărei afirmații — în limitele cunoștințelor însușite).

În lecția următoare, se verifică (firește, la nivelul vîrstei, al posibilităților intelectuale, al cunoștințelor elevilor) modul în care a fost însușită noțiunea de propoziție dezvoltată, deprinderea de a exprima o gîndire mai complexă, mai amplă și — în raport cu aceasta — înțelegerea importanței părților secundare, a legăturii lor cu părțile principale de propoziție.

Pentru aceasta, se va pleca de la o structură sintactică simplă, care se va dezvolta treptat, cu adăugirea unor părți secundare de propoziție răspunzînd la întrebări sugerate mai întîi de învățător, apoi de elevi. De exemplu :

(sub). (pred.)
Echipa ..... *pleacă*
care ? a cui ? unde ?
sportiva *a școlii* *la munte*
(p. sec.) (p. sec). (p. sec.)

(sub.) (pred).
Bunica ..... *povestește*
cui ? ce ?
nepoților *un basm*[1]

Școlarii analizează fiecare propoziție simplă. Învățătorul le cere apoi s-o dezvolte, sugerîndu-le prin întrebări completările pe care le pot face. De exemplu : care echipă pleacă ? Unde pleacă această echipă ? Cui povestește și ce povestește bunica ?

[1] Pe tablă, cuvintele sînt subliniate diferit sau scrise în culori diferite, pentru relevarea funcțiunilor.

Scanned with OKEN Scanner

Elevii vor dezvolta apoi independent — potrivit acestui model — și alte propoziții simple, explicînd cum le-au dezvoltat, căreia dintre părțile principale i-au adus completări, cu ce întrebări pot afla părțile secundare adăugate etc. În felul acesta, elevii înțeleg mai bine în ce constă îmbinarea cuvintelor în propoziție, se obișnuiesc să-și exprime gîndurile lămurit, corect și complet, folosind propoziții dezvoltate. Ei se obișnuiesc — de asemenea — să pună întrebări nu numai pentru aflarea părților principale, ci și pentru aflarea celor secundare și să stabilească cuvîntul pe lîngă care pun întrebările. Vor descoperi astfel că părțile secundare pot lămuri chiar și alte părți secundare de propoziție.

Cu exercițiile care urmează să fie efectuate, se poate cere elevilor să recunoască părțile principale și secundare dintr-un text ; să arate la ce întrebare răspunde fiecare ; să dea exemple de propoziții dezvoltate și să indice părțile secundare incluse în structura propoziției ; să caute în manualul de lectură (se va preciza textul) două-trei propoziții dezvoltate etc.

În scris, rezolvarea exercițiilor de analiză sintactică se poate face subliniind diferit părțile de propoziție, separîndu-le din context și indicînd pentru fiecare parte de propoziție funcțiunea sintactică și întrebarea la care răspunde, făcînd analiza pe baza unui tabel dat etc.

În ultima lecție se fac recapitularea și consolidarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor de exprimare.

Ca aplicații practice potrivite acestei clase, s-ar putea cere elevilor, în vederea dezvoltării și perfecționării vorbirii lor, să facă o scurtă expunere sau să alcătuiască o mică compunere dezvoltînd cinci-șase propoziții simple

date de învățător ca plan succint al compunerii. De asemenea, li se poate cere să întocmească independent — folosind atît propoziții simple cît și propoziții dezvoltate — o scurtă expunere sau compunere de jumătate de pagină pe o temă indicată de învățător. Dacă exercițiul e oral, se vor identifica și analiza sintactic părțile de propoziție ; dacă e scris, li se va cere analiza textului cu indicarea unui anumit procedeu (subliniere etc.).

Însușite temeinic, cunoștințele acestea sumare trebuie să pregătească și să ușureze asimilarea noțiunilor de atribut și de complement, care se vor studia în clasa următoare.

VI. ATRIBUTUL

Definiția atributului

În clasa a IV-a, cunoștințele despre părțile secundare de propoziție sînt reluate în alte condiții și la un nivel superior celui din clasa precedentă. Cunoștințele de sintaxă și de morfologie, acumulate între timp, precum și deprinderile de a opera cu noțiuni sau numai cu însușirile lor pot fi considerate ca reprezentînd o pregătire prealabilă suficientă. Această pregătire face posibilă acum dirijarea observației și a percepției elevilor spre alte laturi sau caracteristici ale fenomenelor de limbă cu care s-au familiarizat. De asemenea, această pregătire oferă o bază mai largă proceselor de gîndire necesare formării adecvate, elaborării noțiunilor (fie ele și înguste, incomplete, nediferențiate) de atribut și de complement.

Scanned with OKEN Scanner

Predarea atributului urmărește să asigure formarea noțiunii, însușirea întrebărilor cu care poate fi aflat și precizarea părților de vorbire prin care poate fi exprimat atributul — în limitele cunoștințelor de morfologie pe care le posedă elevii —. Lecțiile despre atribut trebuie să facă posibilă, de asemenea, înțelegerea importanței lui pentru comunicarea ideilor și să contribuie la formarea priceperii și deprinderii de a-l folosi cu măsură, în vederea precizării, sensibilizării ideii exprimate.

În însușirea atributului, există posibilitatea săvîrșirii unor greșeli tipice, dintre care amintim : — atributul poate fi considerat numai ca determinant al subiectului ; — el poate fi confundat cu adjectivul, întrucît amîndouă aceste noțiuni se învață prin raportarea lor la substantiv (confuzia e frecventă în clasa a IV-a, unde elevii nu fac — totdeauna — o distincție netă între părțile de vorbire și cele de propoziție) ; — tendința de a substitui întrebării *ce fel de ?* — proprie artibutului — întrebarea *cum este ?* — proprie predicatului nominal.

Greșelile acestea pot fi prevenite și lichidate cu ajutorul analizei gramaticale, al motivării și verbalizării acțiunilor, cu ajutorul repetării continue și al unor cît mai numeroase și variate exerciții.

Evident, în momentul cînd se trece la predarea atributului, învățătorul trebuie să se asigure că elevii săi sînt în posesia tuturor acelor cunoștințe de sintaxă și de morfologie absolut indispensabile formării noțiunii de atribut.

Pentru aceasta este bine să se facă o verificare orală sumară a cunoștințelor despre părțile principale și secundare de propoziție și despre acele părți de vorbire

care vor servi înțelegerii și însușirii noțiunii de atribut. Răspunsurile elevilor la întrebările puse vor trebui să fie însoțite de exemple. După aceasta, făcîndu-se a n a l i z a sintactică și morfologică a unei propoziții dezvoltate, se verifică posibilitățile de recunoaștere și de operare cu noțiunile respective. De exemplu :

Căprioara obosită se opri în iarba înaltă, între șirurile de mesteceni ale pădurii.

Elevii stabilesc că această comunicare, avînd un singur predicat, este o propoziție. Ei identifică, eventual subliniind cu o culoare, părțile principale ; constată că, pe lîngă acestea, propoziția cuprinde și părți secundare și precizează că propoziția este dezvoltată. Apoi subliniază cu altă culoare părțile secundare, justificînd denumirea lor prin rolul lor în propoziție.

Învățătorul cere apoi elevilor să arate prin ce parte de vorbire este exprimat subiectul (substantiv) și dacă există în propoziție vreun cuvînt — parte secundară — care să lămurească înțelesul, să aducă vreo precizare înțelesului acelui substantiv. Sînt separate din context și notate pe tablă ambele cuvinte, legate prin raport de subordonare, cu specificarea funcțiunii sintactice a celui de-al doilea cuvînt.

Întrebările învățătorului stimulează și îndrumează pe elevi să descopere toate substantivele existente în propoziție („Ce alte substantive, în afară de acela care e subiect, mai sînt în propoziție ?“) și eventualele lor determinante („Există în propoziții vreo parte secundară care

să lămurească înțelesul substantivelor *căprioara, iarba, șirurile ?*") Acestea se separă de asemenea din context și se scriu ca și cele dintîi :

a) căprioara = subst. ;
|
obosită = p. sec. ;

b) iarba = subst. ;
|
înaltă = p. sec. ;

c) șirurile = subst. ;
|
de mesteceni = p. sec ;

d) șirurile = subst.
|
ale pădurii = p. sec.

Se poate proceda și altfel. După ce au fost subliniate părțile principale de propoziție, profesorul cere elevilor să arate : — ce sînt în propoziție cuvintele nesubliniate (cuvinte care vor fi subliniate ulterior cu o cretă de altă culoare decît primele) ; — de care cuvinte se leagă ele prin înțeles ; — care sînt cuvintele al căror înțeles îl lămuresc părțile secundare *obosită, înaltă, de mesteceni, ale pădurii ;* — ce este ca parte de vorbire fiecare dintre cuvintele *căprioara, iarba, șirurile.*

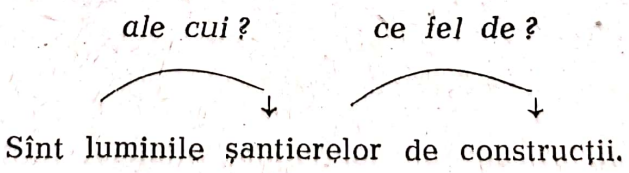
Și într-un caz și în celălalt, elevii trec la g e n e r a l i z a r e foarte ușor : cuvintele *obosită, înaltă, de mesteceni, ale pădurii* sînt părți secundare ; ele lămuresc înțelesul unor substantive. Ca de obicei, învățătorul formulează d e f i n i ț i a atributului și dă denumirea noțiunii, iar elevii le repetă.

Expresia grafică — folosită în prima variantă a drumului spre definiție — este un excelent mijloc de a atrage atenția elevilor asupra situației de dependență a atributului (determinant) față de substantiv (determinat). Se va explica elevilor că linia verticală dintre cuvinte arată legătura dintre substantiv și atribut, acesta din urmă scriindu-se la capătul de jos al liniei, întrucît el

depinde de substantiv : dacă acesta n-ar exista, dacă l-am elimina din propoziție, atunci n-ar putea fi nici atributul ; atributul există în funcție de existența substantivului respectiv, *depinde de substantiv.*

În exemplele propuse elevilor (de pildă : „Viața *cetățenilor* se îmbunătățește mereu", „Casa Scînteii este un palat *uriaș*" etc.) sau în cele alcătuite de ei, li se cere să recunoască atributele, să motiveze recunoașterea pe bază de definiție și să indice substantivul determinat.

În fine, se trece la stabilirea î n t r e b ă r i l o r cu care poate fi găsit atributul. Elevii vor fi ajutați să priceapă că atributele fiind legate prin înțeles de substantive, întrebările pentru aflarea atributului trebuie puse pe lîngă substantive. Plecînd de la acest raționament, se cere apoi elevilor să pună pe lîngă substantivele din exemplul scris pe tablă (sau din exemple noi) — întrebările cele mai potrivite pentru găsirea atributelor deja identificate. De exemplu : *Care* căprioară ? — obosită ; *Care* iarbă ? — înaltă ; *Ce fel de* șiruri ? — de mesteceni ; *Ale cui* șiruri ? — ale pădurii etc. Întrebarea se scrie pe linia verticală sau pe săgeată, alt mijloc grafic de a indica legătura, raportul sintactic dintre atribut și substantiv, dintre determinant și determinat. De exemplu :



Elevii menționează acum întrebările pe care le-au descoperit singuri, învățătorului rămînîndu-i doar să le completeze și să le prezinte într-o anumită ordine.

Și în această lecție, ca și în toate cele care urmează, trebuie să se dea o mare atenție corectitudinii modului de a pune întrebările pentru determinarea atributului. Ca să se evite greșelile, se va arăta elevilor că întrebarea trebuie să fie pusă totdeauna înaintea substantivului determinat. De exemplu : *care* creion ? — ascuțit ; *ce fel de* palat ? — de cleștar ; *ai cui* elevi ? — ai clasei etc. Nu e îngăduit ca întrebarea să fie „pusă în vînt", ci neapărat la substantivul determinat și nu este permis să se introducă nici un alt cuvînt între întrebare și substantiv (de ex., „Ce fel este palatul ?").

De asemenea, e necesar să se insiste asupra întrebărilor pentru determinarea atributului substantival în genitiv. Lucrul e necesar, pe de o parte, pentru că și în acest caz elevii pot greși. Ei sînt derutați mai ales atunci cînd atributul nu e precedat de articolul genitival posesiv, deoarece sînt ispitiți să folosească, în locul întrebărilor proprii atributului, întrebarea pentru complementul indirect. Pe de altă parte, obișnuind pe elevi să asocieze atributului aceste întrebări, îi pregătim și le înlesnim înțelegerea și însușirea în clasa a V-a a genitivului, caz al atributului, răspunzînd la întrebările *al, a, ai, ale cui?*

Nici problemele acestea nu pot fi rezolvate decît prin analiză și prin exerciții numeroase și variate. Ca exerciții pentru fixare, pentru formare de priceperi și deprinderi se poate cere elevilor să recunoască atributele și substantivele determinate dintr-un text și să indice întrebările ; să pună întrebările cele mai potrivite, la care să răspundă atributele identificate ; să atribuie unor substantive propuse de elevi cît mai multe atribute răspunzînd la diverse întrebări (de exemplu : care păduri ? — *bătrîne, dese ;* ce fel de păduri ? — *de stejar ;*

Scanned with OKEN Scanner

ale cui păduri ? — *ale țării*) și să alcătuiască apoi propoziții cu substantivul și cu atributele respective. În sfîrșit, elevii pot completa un text din care au fost omise atributele, după cum pot da exemple (construite de ei sau extrase din versuri memorate etc.) de propoziții cuprinzînd atribute.

T e m e l e pentru acasă, prelungire a activității desfășurate în clasă, trebuie să ajute la consolidarea atît a cunoștințelor teoretice, cît și a deprinderilor de a face analiza în scris, cu ajutorul diverselor procedee : sublinierea — evidență grafică a recunoașterii — săgețile, care adaugă recunoașterii și precizarea raportului dintre cuvinte, tabelul cu rubricile indicate de învățător etc.

Prin ce este exprimat atributul

Pentru a se stabili unele dintre posibilitățile de exprimare ale atributului (scop al unei lecții speciale) se recurge tot la conversație și a n a l i z ă, raportate la un text, la un exemplu. Astfel :

Luna strălucitoare, răsărită dintre două șiruri de munți, se oglindește în apa limpede a lacului.

Se pun mai întîi cîteva întrebări de orientare („Ce fel de parte de propoziție este atributul ? Pe cine lămurește ?“). Se cere apoi elevilor să recunoască atributele și cuvintele determinate, care se subliniază, să indice întrebările la care răspund atributele și — în fine — să precizeze partea de vorbire prin care este exprimat fiecare atribut. Concomitent cu analiza orală pe care o fac

Scanned with OKEN Scanner

școlarii, învățătorul separă din context și scrie pe tablă, sub exemplu, toate indicațiile necesare să scoată în relief elementele care trebuie reținute.

strălucitoare (care lună ?)	= atr. expr. prin *adjectiv* ;
răsărită (care lună ?)	= atr. expr. prin *adjectiv* ;
două (cîte șiruri ?)	= atr. expr. prin *numeral* ;
de munți (ce fel de șiruri ?)	= atr. expr. prin *substantiv* ;
limpede (ce fel de apă ?)	= atr. expr. prin *adjectiv* ;
a lacului (a cui apă ?)	= atr. expr. prin *substantiv*.

Avînd în față, pe tablă și în maculatoare, rezultatele scrise ale analizei, elevii pot fără nici o greutate să tragă concluzia că *atributul poate fi exprimat prin substantive, adjective, numerale.*

Includerea numeralului — încă din clasa a IV-a — între modalitățile de exprimare ale atributului se face simplu, logic, întrucît elevii cunosc numeralul, iar între întrebările la care răspunde atributul figurează și întrebările *cîți ? cîte ?* — proprii numeralului.

Recapitularea atributului

După însușirea tuturor cunoștințelor despre atribut (definiție, întrebări, posibilități de exprimare) se fac — în lecțiile următoare — cît mai multe și mai variate exerciții de aplicare, lucru posibil, dat fiind numărul de ore acordate studierii atributului. Aceste exerciții pot fi orale sau scrise și pot urmări fixarea, sistematizarea și verificarea cunoștințelor teoretice dobîndite. De exemplu, enunțul exercițiului poate cere : să se găsească atributele, să se arate la ce întrebări răspund, pe cine

lămuresc, prin ce sînt exprimate ; să se arate cu ce întrebări s-au găsit atributele și pe lîngă ce cuvinte au fost puse întrebările ; să se alcătuiască propoziții cu atribute care să răspundă la întrebările *a cui ? al cui ? ai cui ? ale cui ? ce fel de ? care ? cîți ? cîte ?* ; să se alcătuiască propoziții cu atribute exprimate prin substantive, prin adjective și numerale ; să se facă analiza sintactică și morfologică a părților de propoziție cunoscute : subiect, predicat, atribut.

Alt obiectiv al exercițiilor este consolidarea priceperilor de a realiza în scris recunoașterea și analiza atributului (în limita cunoștințelor pe care le posedă elevii) prin folosirea diverselor procedee grafice învățate, care să arate cît mai clar legătura dintre determinat și determinant.

În fine, exercițiile pot urmări formarea deprinderilor de a folosi atributul în propria exprimare, în scopul precizării și plasticizării ideii comunicate. De asemenea, cu ajutorul exercițiilor se pot dezvolta și cultiva sentimentul artistic al elevilor, prețuirea valorii stilistice a atributului. La aceasta pot contribui, de exemplu, analiza atributelor din texte literare-artistice (descrieri și povestiri în versuri și în proză), aprecierea rolului lor stilistic, eventual compararea fragmentului analizat cu același fragment din care au fost eliminate atributele ; îmbogățirea unui text primitiv cu atributele necesare potrivite și justificarea introducerii atributelor respective. Utile în acest sens sînt de asemenea : analiza atributelor și aprecierea folosirii lor din expunerile sau compunerile făcute de elevi la lecțiile de lectură ; redactarea în clasă a unor compuneri pe baza unei teme sau a unui plan dat, în care atributele folosite să fie subliniate și apoi

Scanned with OKEN Scanner

analizate oral ; alcătuirea unei scurte compuneri, în care se folosesc atribute dintr-un text literar studiat etc.

Cu prilejul efectuării feluritelor exerciții, elevii vor întîlni unele situații asupra cărora e bine ca învățătorul să le atragă atenția, cerîndu-le să rețină următoarele :

— un substantiv poate fi lămurit de mai multe atribute (de ex. apa *rece și limpede a izvorului),* după cum un atribut poate lămuri mai multe substantive (de ex. : munții, dealurile, cîmpiile *patriei) ;*

— între atributele de același fel, exprimate prin adjective, prin substantive răspunzînd la aceeași întrebare și care lămuresc același substantiv, se pune *virgulă* atunci cînd ele nu sînt legate prin *și* (de ex. : flori *albe, galbene, albastre* și roșii ; cartea *de citire, de aritmetică* și de istorie) ;

— între atribut și substantivul pe care-l lămurește nu se pune de obicei nici un semn de punctuație (de ex. : cer *senin ;* oamenii *muncii ;* zi *de vară) ;*

— atributul stă de cele mai multe ori după substantiv, dar poate sta și înaintea lui ; de ex. :

Ne-așteaptă *taberele* **însorite**
Cu *pajiști* **verzi** sau *valuri* **argintii,**
Pe care zburdă-n *hore* **fericite**
Gălăgioase *cete* **de copii.**

(Sfîrșit de an școlar)

Bineînțeles, constatările acestea nu capătă valoare decît aplicate în practică. Și pentru aceasta, exercițiul este iarăși singura soluție.

Înțelegerea noii noțiuni studiate — a atributului — poate fi considerată încheiată numai atunci cînd în mintea elevilor s-a realizat separarea însușirilor esențiale de

cele neesențiale (atributul determină un substantiv, care numai întîmplător poate fi subiect) ; cînd elevii și-au format o reprezentare clară despre însușirile, caracteristicile fundamentale ale acestui fenomen de limbă și despre diferitele sale legături, corelații (ceea ce nu e posibil încă, dat fiind cuantumul și nivelul cunoștințelor de gramatică ale elevilor). Noi laturi ale noțiunii, noi legături vor fi relevate elevilor în cadrul următoarelor lecții de studiere a sintaxei propoziției. Așa, vor descoperi (și învățătorul e dator să stăruiască pentru a elimina posibilitatea confuziei despre care s-a mai vorbit) că atributul determină substantive avînd orice funcțiune în propoziție (subiect, atribut sau complement).

VII. COMPLEMENTUL

Cu predarea complemenutlui se urmărește în clasa a IV-a :

— formarea noțiunii generale de complement, ca parte secundară de propoziție, determinînd numai verbul ;

— dobîndirea priceperii de a utiliza corect întrebările pentru identificarea complementului ;

— lărgirea posibilităților de exprimare ale elevilor și folosirea adecvată a complementului.

În aceste lecții nu se va insista asupra mijloacelor de exprimare a complementului. Învățătorul va putea cere elevilor precizări atunci cînd complementul este exprimat prin părțile de vorbire cunoscute de ei.

Nu numai obiectivele, ci și îngrădirile acestea, datorită limitatelor cunoștințe de morfologie ale elevilor, obligă pe învățător să fie cît se poate de circumspect în

Scanned with OKEN Scanner

alegerea textelor și în formularea exemplelor pe baza cărora se va ajunge la definirea noțiunii sau pe care se vor face exercițiile aplicative.

Procesul formării noțiunii de complement se desfășoară ca și acela al formării noțiunii de atribut, recurgîndu-se la aceleași metode și procedee. Principala grijă a învățătorului va fi să repete mereu și să facă pe elevi să-și însușească și noțiunea de complement ca parte de propoziție care *determină o parte de vorbire,* nu de propoziție.

De la început, expresia grafică a analizei care duce la definirea noțiunii trebuie să stabilească, să precizeze raportul de determinare dintre complement și verb.

Termenul gramatical al noțiunii, comunicat o dată cu definiția, trebuie să fie pronunțat foarte clar și scris foarte citeț pe tablă (complement, nu compliment), pentru a fi înregistrat și reținut corect chiar din primul moment.

Prima lecție de predare a complementului s-ar putea desfășura după următorul plan :

Clasa a IV-a.

Subiectul lecției : complementul.

Tipul de lecție : lecție de comunicare de noi cunoștințe.

Scopul lecției : însușirea noțiunii de complement ; dezvoltarea gîndirii elevilor prin înțelegerea raportului dintre cuvinte în cadrul propoziției ; dezvoltarea posibilităților de exprimare ale elevilor.

Metode și procedee : conversația, analiza gramaticală, exercițiul, schema.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Se asigură condițiile pentru o cît mai bună desfășurare a lecției.

II. *Verificarea cunoștințelor*

Se controlează mai întîi tema efectuată de elevi acasă, apoi cunoștințele lor despre propoziția simplă și dezvoltată, despre părțile principale și secundare de propoziție, despre părțile de vorbire prin care pot fi exprimate, despre verb (îndeosebi). Pentru verificarea vechilor cunoștințe (care trebuie actualizate) se poate folosi conversația sau chiar, mai bine, analiza unui text.

III. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Se comunică elevilor că vor studia o nouă parte de propoziție, că însușindu-și-o temeinic vor înțelege mai bine alcătuirea (structura) propoziției dezvoltate și că, astfel, vor putea construi ei înșiși propoziții mai bogate, care să exprime mai corect, mai precis gîndurile.

IV. *Comunicarea noilor cunoștințe*

1) Se scrie pe tablă t e x t u l:

Moș Mitru privea pe inginer. Acesta apăsă pe un buton. Apa rîului izbi cu putere roata. Peste o clipă, prin văi și prin sate se aprinseră becurile electrice. Regimul nostru dăruise oamenilor o nouă bucurie.

2) Elevii citesc textul, apoi a n a l i z e a z ă pe rînd propozițiile, determinînd și subliniind părțile de propoziție cunoscute (subiect, predicat, atribut). La fiecare propoziție, învățătorul atrage atenția elevilor asupra cuvintelor a căror funcțiune sintactică a rămas neidentificată, folosind conversația.

— Ce fel de propoziție este prima propoziție din textul acesta? (Propoziție dezvoltată). — De ce o considerați propoziție dezvoltată? (Pentru că, pe lîngă subiect și predicat, mai există și o *parte secundară* de propoziție). — Care e partea secundară de propoziție? (*pe inginer* este partea secundară de propoziție). — Ce parte secundară de propoziție cunoașteți voi? (Atributul). — Partea de propoziție *pe inginer* este atribut? (Nu este atribut, pentru că nu lămurește un substantiv). — Ce parte de vorbire este lămurită de cuvintele *pe inginer*? (Cuvintele *pe inginer* lămuresc verbul *privea*). — Deci cuvintele *pe inginer* sînt

în propoziție parte secundară și lămuresc înțelesul verbului *privea*: pe cine privea? — *pe inginer*. Cu ce întrebare am aflat această parte secundară? (Cu întrebarea *pe cine?*) — unde am pus întrebarea *pe cine?* (La verbul *privea*, al cărui înțeles îl lămurește).

Se procedează la fel pentru toate propozițiile, notîndu-se pe tablă caracteristicile faptului de limbă analizat de elevi:

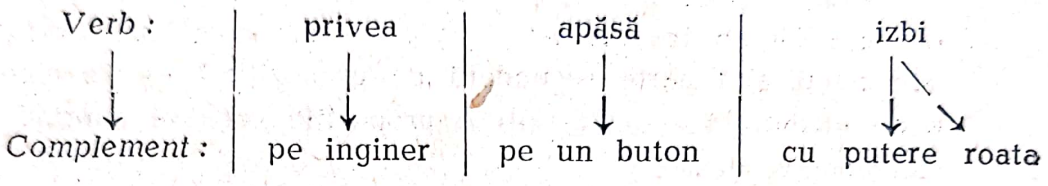
Partea de propoziție	Ce fel de parte de propoziție este	Pe cine lămurește	La ce întrebare răspunde
pe inginer	parte secundară	verbul *privea*	*pe cine?*
pe un buton	„ „	„ *apăsă*	*pe ce?*
cu putere	„ „	„ *izbi*	*cum?*
roata	„ „	„ *izbi*	*ce?*
peste o clipă	„ „	„ *(se) aprinseră*	*cînd?*
prin văi	„ „	„ *(se) aprinseră*	*unde?*
prin sate	„ „	„ *(se) aprinseră*	*unde?*
becurile	„ „	„ *(se) aprinseră*	*ce?*
oamenilor	„ „	„ *dăruise*	*cui?*
o bucurie	„ „	„ *dăruise*	*ce?*

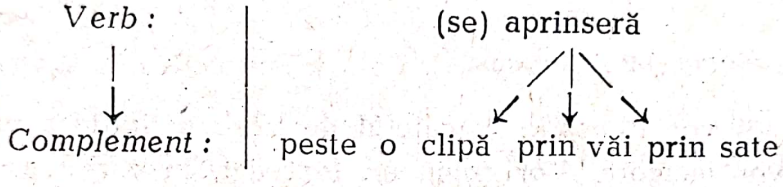
3) Generalizarea este făcută de elevi: cuvintele *pe inginer, pe un buton, cu putere, roata...* sînt părți secundare care lămuresc înțelesul unor verbe. Învățătorul formulează definiția și comunică denumirea noțiunii respective. Elevii repetă definiția. Apoi învățătorul reia prin conversație cunoștințele predate, scoțînd în relief întrebările la care răspunde complementul.

— Cu ce întrebări am aflat complementul din textul analizat? (Cu întrebările *pe cine? pe ce? cum? ce? cînd? unde? cui)* — Pe lîngă ce parte de vorbire ați pus întrebările pentru a afla complementele din propozițiile respective? (Pe lîngă verb). — De ce ați pus pe lîngă verb întrebările pentru aflarea complementului? (Pentru că această parte secundară de propoziție lămurește înțelesul unui verb). — În exemplele noastre, complementele lămuresc înțelesul unor verbe, depind de verbe. Care e complementul din prima propoziție? *(pe inginer).* — Ce este complementul?

(Partea secundară de propoziție care lămurește înțelesul unui verb). — Care e verbul din prima propoziție al cărui înțeles îl lămurește complementul *pe inginer*? (Verbul *privea*).

Se stabilește astfel pe bază de întrebări și se notează la tablă raportul de dependență dintre complement și verb:





Elevii trag concluzia: complementul, parte secundară de propoziție, lămurește înțelesul unui verb, depinde de verb.

Învățătorul poate propune acum alt exemplu cu complementul determinînd un verb la mod nepersonal:

Venind la școală, Ionel a căzut.

Se stabilesc subiectul și predicatul propoziției. Elevii sînt apoi întrebați pe cine lămurește *la școală* și li se cere să identifice — din punct de vedere morfologic — cuvîntul *venind*.

— Ce este cuvîntul *venind*? (Cuvîntul *venind* este verb, dar nu e predicat în propoziție). — Atunci *la școală*, dacă lămurește un verb, ce este în propoziție? (Complement).

Comparînd cu primele exemple, se arată elevilor că este complement partea secundară care lămurește un verb, indiferent dacă acesta are sau nu funcțiune de predicat în propoziție.

V. *Fixarea cunoștințelor*

Se repetă definiția și întrebările cu care poate fi găsit complementul.

Se citesc propozițiile din manual, pe baza cărora s-a formulat definiția. Elevii recunosc complementele tipărite cu alte caractere și motivează recunoașterea cu ajutorul definiției.

Scanned with OKEN Scanner

Li se cere apoi să construiască singuri propoziții cu complemente date. De pildă : *pentru pace, cu bucurie, în țară, curînd, peste Dunăre*. Exemplele date de asemenea se analizează. Elevii pot alcătui independent propoziții, indicînd verbele și complementele pe care le cuprind.

Elevii sintetizează apoi totul, orientați de întrebările învățătorului : Ce ați învățat astăzi ? — Ce este complementul ? — Mai cunoașteți altă parte secundară de propoziție ? — Pe cine lămurește atributul ? — Alcătuiți o propoziție care să cuprindă și un complement etc.

IV. *Tema pentru acasă*

Elevii vor transcrie în caietul de teme definiția complementului și o vor memora. Vor copia un text dat, în care vor sublinia cu roșu complementele și cu albastru verbele al căror înțeles îl lămuresc.

Într-o **altă lecție,** se va urmări — sistematic — familiarizarea elevilor cu întrebările pentru aflarea complementului. Cunoașterea lor și deprinderea de a le folosi cu precizie sînt deosebit de importante și de utile, căci înlesnesc elevilor să identifice complementele și, totodată, îi pregătesc pentru a-și însuși ulterior cazurile dativ și acuzativ.

Întrebările se descoperă tot de către elevi, prin analiza unor exemple. Învățătorul cere elevilor să recunoască mai întîi verbele din exemplele propuse de el (în care a avut grijă să introducă și verbe la moduri nepersonale), apoi complementele care lămuresc înțelesul acestor verbe. Elevii vor trebui să găsească, după aceasta, întrebările la care răspunde fiecare.

O greșeală frecventă constă în confundarea subiectului exprimat printr-un substantiv nume de lucru cu

complementul direct. Confuzia se datorește faptului că și pentru un caz și pentru celălalt se folosește întrebarea *ce ?* iar elevii acestei clase nu posedă încă noțiunea de verb tranzitiv, care le-ar permite să rezolve just problema. Pentru a preveni această greșeală, se poate recurge la analiza comparativă a unor propoziții, în care același cuvînt să fie și subiect, și complement. De exemplu :

Mingea este roșie.	Radu a pierdut mingea.
Strugurii s-au copt.	Ileana a cules strugurii din vie.

Analiza sintactică dezvăluie elevilor că în prima serie de exemple cuvintele *mingea, strugurii* au în propoziție rol de parte principală, sînt subiecte : despre ele se vorbește în propoziție. În propozițiile din coloana alăturată cuvintele *mingea, strugurii* nu mai sînt subiecte, căci nu despre ele se vorbește în propoziție. Aceste cuvinte sînt, în noua situație, părți secundare de propoziție, complemente, pentru că lămuresc înțelesul unor verbe (*a pierdut, a cules).*

În problema lămuririi posibilităților de exprimare a complementelor, nu trebuie să se stăruiască decît în limitele permise de cunoștințele de morfologie ale elevilor. În schimb, lecția respectivă oferă un excelent prilej de a se pune din nou în discuție ortografia formelor scurte ale pronumelui personal.

Realizarea sarcinilor studierii complementului necesită de asemenea numeroase și variate exerciții aplicative. Asemănătoare ca tip celor folosite în lecțiile despre atribut, și aceste exerciții trebuie să fie cît mai antrenante, să stimuleze cît mai mult activitatea independentă a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

VIII. FRAZA

Cunoștințele de limbă acumulate prin contactul cu diverse texte literare în orele de lectură, dar mai ales noțiunile fundamentale de morfologie și de sintaxă însușite în lecțiile de gramatică, sporind experiența cognitivă și posibilitățile de înțelegere a fenomenelor de limbă în general și a problemelor de gramatică în special, permit elevilor clasei a IV-a să abordeze și noțiunea de frază.

În această clasă se studiază *noțiunea generală de frază*, legătura logică, de înțeles, dintre propozițiile care o alcătuiesc, unele dintre posibilitățile exprimării raportului dintre propozițiile frazei formate prin coordonare. Studierea noțiunii urmărește :

— să familiarizeze pe elevi cu încă o unitate sintactică de vorbire (în afară de propoziție), prin care se comunică o gîndire mai amplă, mai bogată, mai complexă și — familiarizîndu-se cu ea — s-o poată recunoaște oriunde ar întîlni-o ;

— să dezvolte la elevi posibilitățile de exprimare, formîndu-le deprinderea de a construi corect și curent fraze și de a le folosi în transmiterea propriilor idei.

Principalele metode și procedee la care se recurge în lecțiile despre frază sînt conversația, analiza gramaticală, exercițiile.

Și procesul predării acestei noțiuni presupune și necesită o solidă bază de plecare, constituită din cunoștințe pregătitoare, însușite în prealabil, care permit elevilor să observe și să desprindă caracteristicile noțiunii res-

Scanned with OKEN Scanner

pective cu ajutorul analizei. În speță, elementele de sprijin pentru predarea frazei sînt : propoziția — ca mijloc, ca unitate sintactică de exprimare a gîndirii, și predicatul — ca principal criteriu gramatical de determinare a propoziției. Aceasta impune învățătorului ca în lecția de predare a frazei, pe lîngă verificarea temei efectuate acasă, să reia cu ajutorul conversației cunoștințele elevilor despre propoziție și predicat.

După a n u n ț a r e a subiectului lecției și a scopului ei, fără specificarea numelui noțiunii, se trece la comunicarea noilor cunoștințe, plecînd de la a n a l i z a sintactică a unor exemple de fraze formate din două-trei propoziții în raport de coordonare. De exemplu :

1) Norii se risipiseră, soarele strălucea și păsărelele ciripeau în grădină.
2) Un pui de rîndunică a intrat în clasă și noi ne-am uitat la el.
3) Vasilică l-a prins, dar tovarășa învățătoare l-a certat pe Vasilică și el a dat drumul puiului afară.
4) Puiul a zburat fericit, iar noi l-am urmărit cu privirea pînă departe.

După ce se citește întregul text, se reia primul exemplu și se identifică predicatele și subiectele. În funcție de numărul lor, elevii precizează numărul propozițiilor și se trece la delimitarea acestora. Conduși de întrebările învățătorului, elevii observă că cele două propoziții din primul exemplu nu sînt izolate, independente, ci sînt legate între ele și nu la întîmplare, ci prin înțeles.

După ce se procedează la fel și cu celelalte exemple și se extrag din analiza fiecărui caz particular aceleași caracteristici, elevii pot trece la g e n e r a l i z a r e, arătînd că — în toate exemplele analizate — comunicarea

Scanned with OKEN Scanner

ideii s-a făcut nu printr-una, ci prin mai multe propoziții, două-trei, legate între ele prin înțeles.

La același rezultat se poate ajunge și altfel. În loc să se plece de la exemple de fraze propuse de învățător, se poate cere elevilor să alcătuiască ei înșiși o serie de propoziții pe o temă dată („O lecție frumoasă de lectură"; „Venirea primăverii"; „O întîmplare de neuitat"). Dintre propozițiile formulate de elevi, învățătorul alege și scrie pe tablă pe cele mai frumoase și pe care le socotește că pot fi legate între ele în cadrul unor fraze. De exemplu:

1) Primăvara a sosit. 2) Norii s-au risipit. 3) Soarele trezește la viață întreaga fire. 4) Iarba a încolțit. 5) Zarzării și caișii au înflorit. 6) Gîndăceii au ieșit din amorțire. 7) Berzele nu s-au întors încă la noi. 8) Cooperatorii curăță pomii. 9) Gospodinele pregătesc straturile de pămînt și semințele de legume.

După ce citesc propozițiile și se stabilesc predicatele și subiectele, se cere elevilor să încerce a grupa, a strînge laolaltă, a uni mai multe propoziții. Ei sînt lăsați să propună diverse variante posibile, dar pe tablă se notează cele mai bune construcții. Elevii citesc noile unități sintactice, precizează numărul propozițiilor din frazele construite astfel (1, 2 *și* 3; 4, *iar* 5; 6, *dar* 7; 8 *și* 9), ca și criteriul după care se poate determina numărul propozițiilor. Apoi explică ce considerent au avut în vedere pentru a uni între ele acele propoziții (și nu altele) și ce se exprimă prin noile construcții.

Se trage c o n c l u z i a că o gîndire poate fi exprimată mai amplu printr-o construcție sintactică alcătuită din mai multe propoziții legate între ele prin înțeles. Învățătorul numește această construcție sintactică mai amplă decît propoziția. După aceasta, atrage atenția elevilor

că între propoziţiile din frază există aceeaşi legătură de înţeles ca între cuvintele din propoziţie şi că două sau mai multe propoziţii nu pot alcătui o frază decît dacă între ele se poate stabili o legătură de înţeles. Îndrumaţi de învăţător, elevii compară propoziţiile independente cu frazele obţinute din unirea lor şi observă că fiecare dintre propoziţii exprimă — separat — numai cîte o parte dintr-o idee; unite, ele exprimă ideea întreagă.

Deosebirea dintre propoziţii şi frază poate fi constatată şi prin deosebirea de intonaţie folosită la citirea lor (se citesc mai întîi propoziţiile, apoi fraza în compunerea cărora au intrat ele).

Necesitatea legăturii de înţeles dintre propoziţiile din frază, lucru asupra căruia trebuie să se atragă îndeosebi atenţia elevilor, poate fi demonstrată şi prin absurditatea contrariului („Pomii au înflorit, cărţile sînt prietenii noştri cei mai buni, iar iepurii au urechile lungi").

Urmează — firesc — exerciţiile aplicative de fixare: recunoaşterea motivată a frazei, determinarea justificată a numărului propoziţiilor care o alcătuiesc şi delimitarea acestora; găsirea predicatelor dintr-o comunicare, stabilirea felului ei, propoziţie sau frază, delimitarea propoziţiilor frazei, formularea de către elevi a unor exemple de fraze (analizate ca mai înainte) etc.

În **lecţia următoare,** din exemplele de frază propuse de profesor sau de elevi (şi scrise pe tablă), se vor releva mijloacele de legare, de exprimare a legăturii dintre propoziţiile frazei, ca şi semnele de punctuaţie folosite în frază. Exerciţiile vor relua preocupările din lecţia anterioară (recunoaşterea şi construirea frazelor delimitarea propoziţiilor în funcţie de predicate etc.), la care se vor adăuga cerinţe noi: să se arate cum sînt

Scanned with OKEN Scanner

legate între ele propozițiile din diverse fraze, să se alcătuiască fraze în care propozițiile să fie legate prin „vorbele de legătură" indicate de învățător.

În **ultima lecție,** de după recapitularea cunoștințelor despre frază (care va fi o lecție de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare), se va da elevilor să efectueze un exercițiu gramatical cu caracter creator : să alcătuiască în clasă o compunere pe o temă dată, folosind nu numai propoziții, dar și fraze. Aceasta va impune elevilor atît conștienta aplicare a cunoștințelor însușite, cît și exercitarea autocontrolului asupra modului de a se exprima și de a folosi punctuația corectă.

Se citesc apoi două-trei lucrări și se analizează cîteva dintre frazele care le cuprind — pe linia și în limitele cunoștințelor dobîndite de elevi despre frază —.

Scanned with OKEN Scanner

E. PROBLEME DE ORTOGRAFIE

I. CARACTERISTICILE ȘI COMUNICAREA REGULILOR ORTOGRAFICE ÎN ACEASTĂ ETAPĂ

În clasa a III-a și a IV-a, însușirea ortografiei începe să fie fundată tot mai mult pe cunoștințe teoretice de limbă, deși în unele direcții se continuă calea operațional-practică, specifică etapei anterioare. Din analiza programei școlare rezultă că există următoarele situații de fapt în predarea ortografiei la aceste clase, situații care determină mijloace și procedee specifice de predare : a) reguli ortografice comunicate în clasele anterioare, care se reiau la același nivel și în același volum (scrierea cu *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* etc.) ; b) reguli ortografice care se îmbogățesc și se precizează (scrierea substantivelor proprii etc.) ; c) reguli ortografice noi (scrierea unor diftongi : scrierea cu *nn* etc.) ; d) chestiuni ortografice care nu apar generalizate sub formă de reguli (pluralul nearticulat și articulat al substantivelor etc.).

Din punctul de vedere al relației dintre problemele ortografice și problemele teoretice de fonetică sau de gramatică, există următoarele situații tipice în predarea ortografiei la aceste clase. Întîi, regula ortografică se poate comunica într-o **lecție obișnuită de gramatică,** în

Scanned with OKEN Scanner

legătură directă cu chestiunea gramaticală predată și decurgînd din aceasta, ca o concluzie practică.

De pildă, în clasa I și a II-a copiii au învățat despre cuvinte care se scriu cu majusculă. Regula a avut un caracter empiric. În clasa a III-a însă, cînd elevii fac cunoștință cu substantivul propriu, regula apare fundată teoretic. În lecția despre substantivul propriu, învățătorul atrage atenția și asupra regulii ortografice și anume scrierea cu majusculă a numelor proprii, indiferent de locul pe care-l ocupă ele în propoziție. Iată deci o regulă ortografică decurgînd din situații gramaticale, care nu are nevoie să îmbrace forma unei lecții speciale de comunicare. Regula ortografică se comunică o dată cu cunoștințele gramaticale, ca un corolar al acestora.

O asemenea lecție va urma verigile unei lecții obișnuite de comunicare de noi cunoștințe, adică se vor analiza cîteva fapte de limbă tipice, se va trage concluzia gramaticală (în cazul nostru se va defini noțiunea), se vor da indicații ortografice etc. În lecțiile următoare, de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare, se vor urmări concomitent recunoașterea și folosirea noțiunii gramaticale ca și a regulii ortografice.

În altă situație se află unele reguli ortografice care se comunică în **lecții speciale.** Lecția specială de comunicare a unei reguli ortografice seamănă ca structură cu lecția de comunicare de cunoștințe gramaticale. Se vor organiza asemenea lecții pentru predarea scrierii cu doi *n*, a scrierii literei *m* înainte de *p* și *b* etc.

Să presupunem că avem de predat la clasa a III-a scrierea cu *m* înainte de *p* și *b*. În funcție de scopul urmărit (deprinderea copiilor de a pronunța sunetul *m*

înainte de *p* și *b* și de a reproduce grafic litera *m* înaintea literelor *p* și *b*), vom organiza și lecția. S-ar putea proceda astfel.

Se pornește de la un text, ca cel de mai jos :

Radu și Sanda sînt elevi. Ei s-au împrietenit. Își fac lecțiile, se plimbă și se joacă împreună. Astăzi au plecat la pădure. Acolo, la umbră, cresc multe ciuperci. Copiii umplu coșulețele și se întorc acasă. Au umblat mult împreună prin pădure. Ce îmbujorați sînt !

Textul este analizat mai întîi sub raportul conținutului, apoi se atrage atenția elevilor asupra cuvintelor care conțin situațiile fonetice și ortografice de predat. Fiecare cuvînt este scris pe tablă, grupul *mp* sau *mb* fiind fie subliniat, fie chiar scris cu altă culoare, în corpul cuvîntului. După aceasta, cuvintele se grupează : într-o parte cele care conțin pe *m* înainte de *p*, în altă parte pe celelalte. Tabelul ar arăta deci astfel :

mp	**mb**
(s-au) împrietenit	(se) plimbă
împreună	umbră
umplu	(au) umblat
	îmbujorați

O dată cu analiza fonetică a cuvintelor se fac exerciții de pronunțare, spre a se constata că modul de scriere reproduce o realitate fonetică : pronunțăm într-adevăr *m* înainte de *p* și *b*. Cu această constatare se trece la generalizarea observațiilor sub forma regulii ortografice, care, după ce este repetată de cîțiva elevi — este apoi citită din manual.

Scanned with OKEN Scanner

În fixare, se efectuează mai întîi un exercițiu de recunoaștere pe cale auditivă a cuvintelor care conțin unul din grupurile de sunete *mp—mb*; învățătorul rostește mai multe cuvinte izolate (sau citește cîteva propoziții), iar elevii trebuie să semnaleze într-un mod stabilit cuvintele în cauză, apoi să le pronunțe și să le scrie. De exemplu: *unde, pompă, bancă, limbă, cumpăr, împarte, învață* etc. După aceasta elevii dau alte exemple, construiesc propoziții cu exemplele date de ei ș.a.m.d.

Tema pentru acasă poate consta într-o compunere gramaticală pe baza unor cuvinte propuse de învățător și a unei teme fixate de el.

În sfîrșit, în a treia situație se găsesc chestiunile de ortografie care nu ajung să fie generalizate sub formă de regulă. În asemenea cazuri se continuă acțiunea de prevenire a greșelilor, prin explicații situaționale și ocazionale, acțiune începută din clasele anterioare și efectuată acum în același spirit și cu aceleași procedee.[1]

II. EXERCIȚIILE ORTOGRAFICE

În clasa a III-a și a IV-a se folosesc, în mare, tipurile de exerciții utilizate și în etapa anterioară: exerciții de recunoaștere prin analiză ortografică, dictări și copieri, apoi diverse alte tipuri de exerciții cu caracter creator, avînd temă ortografică. Ne oprim, în cele ce urmează, asupra exercițiilor legate nemijlocit de ortografie, spre a le stabili condițiile și, eventual, limitele.

[1] Vezi mai înainte, p. 75 și urm.

Analiza ortografică

Analiza ortografică este un exercițiu de *recunoaștere, caracterizare, motivare* și — uneori — de *diferențiere* a unor ortograme date. În principiu, orice alt exercițiu ortografic este precedat sau urmat de analiza ortografică a materialului verbal folosit. Se recomandă învățătorului să studieze bine în prealabil exemplele de analizat, deoarece manualul nu oferă totdeauna texte bogate, variate și potrivite nivelului cunoștințelor de limbă din clasa respectivă.

Iată un exemplu de analiză ortografică la clasa a IV-a. Presupunem propoziția „Mihai i-a dat un caiet" — ca făcînd parte dintr-un mic text care urmează să fie dictat. Analiza ortogramei *i-a* (dat) se poate face în două feluri, vizual — pe text — sau oral — fără text —. Dar indiferent de modalitatea practică, analiza trebuie să fie efectuată în context.

În analiza v i z u a l ă, un elev citește propoziția și explică despre ce este vorba : un copil, Mihai, a dat un caiet altui copil. Învățătorul întreabă **de ce** grupul *i-a* (dat) se scrie „*i* liniuță *a*". Elevul arată că în carte (la tablă...) este scris astfel pentru că este vorba de două cuvinte, *i* și *a*, care se rostesc într-o silabă : *a* ține de predicatul propoziției *(a dat)*, iar *i* este parte secundară de propoziție răspunzînd la întrebarea : „cui a dat Mihai un caiet ?" (lui, *i*-a dat) ; ca părți de vorbire, *i* este pronume, iar *a dat* verb.

În analiza o r a l ă, învățătorul este cel care citește propoziția, punînd apoi următoarele întrebări : Cine a dat un caiet ? Ce parte de propoziție este substantivul *Mihai* ? Ce a făcut Mihai ? Ce parte de propoziție este ver-

Scanned with OKEN Scanner

bul *a dat?* Cui i-a dat Mihai un caiet? Ce parte de propoziție este cuvîntul *i?* Ce parte de vorbire este el? *Cum* veți scrie grupul *i-a* (dat)? *De ce* îl veți scrie astfel?

Analiza ortografică, practicată în felul arătat mai sus, constituie la clasele a III—IV-a un exercițiu subordonat altor forme de activitate din clasă și, deci, nu poate ocupa niciodată o întreagă oră de curs.

Copierea

În clasele a III—IV-a se folosește numai copierea cu temă gramaticală sau ortografică. În realitate este vorba de modalitatea efectuării în scris a unor exerciții variate, de *recunoaștere* sau cu *caracter creator*, cînd materialul verbal este constituit din mici texte independente: elevul transcrie (copiază) textul, operînd simultan sau ulterior *modificări, completări* ori numai *identificări, caracterizări, grupări* etc. În cazul copierilor cu temă ortografică, operațiile elevilor din timpul copierii sau de după copiere urmăresc să fixeze, prin contribuția mai multor analizatori, imaginea grafică a ortogramei vizate, priceperea și deprinderea de a aplica regula respectivă.

Deoarece la aceste clase, în exercițiul de copiere, actul motor al transcrierii este subordonat operării conștiente cu anumite reguli ortografice (sau gramaticale), în efectuarea exercițiului se aplică îndrumările metodice generale expuse mai înainte.

În sensul larg atribuit mai sus, copierea poate constitui la clasele a III-IV-a activitatea fundamentală dintr-o lecție de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare.

Scanned with OKEN Scanner

Dictarea

Dictarea, ca exercițiu ortografic în clasele a III-IV-a trebuie practicată în condițiile și cu cerințele expuse mai înainte. Îndeosebi dictarea nu poate fi privită la aceste clase ca exercițiu rupt de predare, independent și întîmplător, ci ca una din formele de continuare a exercițiilor gramaticale, legate de consolidarea regulilor sau noțiunilor gramaticale, un exercițiu menit să întărească formarea deprinderilor ortografice și să le verifice, un exercițiu care urmărește ca elevul să utilizeze corect în scris părțile de vorbire studiate în clasă.

În clasele a III—IV-a se pot folosi toate tipurile de dictare cunoscute. Ca și în alte clase, și aici dictarea constituie adeseori exercițiul central (dar nu exclusiv) al unei lecții de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare.

Dictarea cu explicații prealabile, ca formă a dictării *integrale,* are în aceste clase particularitatea că activitatea premergătoare dictării, activitate care viza în clasele anterioare prevenirea greșelilor prin *explicarea* prealabilă a unor fapte de limbă concrete din text, se transformă acum în *analiza ortografică* a întregului text.

O lecție în care se folosește dictarea cu analiză și explicație prealabilă se va desfășura astfel. Mai întîi, clasa este pregătită pentru lecție. Învățătorul controlează dacă toți elevii au ustensilele necesare pentru o bună desfășurare a lecției, dă indicații asupra poziției la scris, asupra esteticii pe care trebuie s-o aibă pagina etc. După aceasta, verifică și împrospătează cunoștințele teoretice care urmează a fi aplicate (presupunem — pronumele personal la clasa a IV-a). Avînd în vedere că lecția de dictare cu

Scanned with OKEN Scanner

analiză prealabilă este în același timp o lecție de consolidare a cunoștințelor de gramatică și de formarea de deprinderi ortografice, învățătorul organizează mai întîi o verificare teoretică a părții de vorbire care se consolidează și abia după aceea se amintește felul în care elevii au văzut că sînt transcrise pronumele.

Urmează anunțarea subiectului lecției noi. Se comunică elevilor că vor analiza un text din punct de vedere gramatical și ortografic, text pe care-l vor transcrie apoi după dictare.

Învățătorul prezintă textul (scris pe un material sau pe tablă). Textul poate fi luat și din manual. În cazul acesta, se deschid manualele la pagina indicată de învățător. Se analizează *conținutul* textului. Dacă este vorba de un text cunoscut din lecțiile de lectură, se amintește titlul bucății de citire și ce conține paragraful respectiv.

Se trece apoi la analiza *gramaticală*. Presupunem că am ales următorul text aplicativ :

A început munca. Oamenii s-au organizat în brigăzi. Brigăzile s-au luat la întrecere între ele.

— Fraților, parcă ne-a luat-o înainte brigada lui Ionuț, a spus o dată șeful unei brigăzi.

— Nu se poate, i-a răspuns un tovarăș, nouă nu ne-o ia nimeni înainte..,

Digul a fost săpat, pietruit și betonat. Rîul își repezea apele pe peretele lui, ca să scape spre locurile cu care se obișnuise.

— Degeaba te obosești, viteazule ! Stai ascultător în albia ta !

(Apele îmblînzite)

Învățătorul are de explicat două categorii de fapte de limbă : unele — pe care elevii le-au învățat și asupra cărora se efectuează analiza ortografică și de punctuație (*ne-a, luat-o, i-a* răspuns, *ne-o* ia, semnul exclamării, liniuța de dialog etc.) ; altele — pe care elevii nu le cunosc încă și care sînt explicate empiric și situațional[1] (*s-au* organizat, *s-au* luat, punctuația vocativului etc.). În analiza propriu-zisă, accentul cade pe recunoașterea pronumelor personale și pe explicarea ortografiei lor, opunîndu-se situației în care pronumele apar legate sau nu cu liniuță de unire.

După terminarea analizei se închid cărțile, iar învățătorul citește o dată textul cursiv, apoi reia lectura pe unități logice — efectuînd dictarea propriu-zisă. La sfîrșit recitește cursiv textul și lasă două-trei minute libere elevilor pentru control individual.

Analiza rezultatelor se face de regulă în colectiv — înscriindu-se pe tablă ortogramele din text. La sfîrșitul analizei de verificare se fac cîteva exerciții cu ortogramele grupate pe tablă (de obicei plasarea lor în alte contexte).

Tema pentru acasă constă de obicei în copierea textului corectat în clasă.

Dictarea integrală de control[2] înseamnă scrierea sub dictare a unui text fără analiză ori fără vreo explicație prealabilă. Ea este un procedeu de perfecționare și de control al deprinderilor ortografice, cu condiția ca să fie urmarea unor activități anterioare multiple, să fie o treaptă în gradarea dificultăților de formare a pricepe-

---

[1] Ca mai înainte, p. 75 și urm.

[2] Numită uneori și „dictare fonetică", deși „fonetică" este, într-un sens, orice dictare.

rilor și deprinderilor ortografice. Se folosește dictarea de control, așadar, ca un mijloc de verificare a unei activități anterioare susținute pe cunoștințe gramaticale. Nu se poate concepe o astfel de dictare cu rezultate bune, fără exerciții prealabile, fără o pregătire printr-o succesiune de lecții. Gradul de independență a realizării sarcinilor ortografice sporește prin dictarea de control.

Pentru o lecție în care se folosește dictarea de control, la fel ca și la toate lecțiile în general, învățătorul trebuie să pregătească din vreme clasa. Textul va cuprinde ortograme învățate și studiate în lecțiile anterioare și va constitui un model de exprimare. Trebuie îmbinate cerințele instructive cu cele educative și această îmbinare se realizează prin conținutul educativ al textelor. Se cere să se evite pe cît posibil forme care n-au fost încă studiate. Dacă învățătorul găsește de cuviință că este necesară dictarea unui text care conține și ortograme nestudiate încă, acestea vor fi scrise pe tablă. Se va evita de asemenea încărcarea artificială a textului cu ortograme.

Uneori se poate da ca exercițiu de pregătire, în vederea dictării de control, lectura textului din care se va face dictarea, recomandîndu-se elevilor să observe cuvintele cu ortografie mai dificilă.

Desfășurarea lecției va urma în general desfășurarea unei lecții de dictare. Învățătorul va controla elevii dacă au cele necesare scrierii și va da indicații asupra esteticii paginii, poziției la scris. Apoi va citi textul integral, va discuta conținutul cu clasa și va trece la dictare. Dictarea se face și aici pe unități logice. Învățătorul trebuie să aibă grijă de expresivitatea citirii, să nu intoneze

deosebit cuvintele care ridică probleme de scris, să nu silabisească cuvintele lungi, să nu se plimbe prin clasă în timp ce dictează.

După dictare și autocontrol, învățătorul strînge caietele elevilor, iar în a doua oră face corectarea. Corectarea, în acest caz, se transformă într-o *lecție de verificare* a gradului de însușire a deprinderilor ortografice, lecție în care, pe lîngă analiza organizată a greșelilor din caietele elevilor, se efectuează și variate exerciții aplicative, de pildă, concomitent cu analiza, elevii transcriu textul corectat — pe baza textului scris la tablă de un coleg al lor — sau transcriu numai cuvintele ori construcțiile dificile, la cererea învățătorului. După corectare, se pot efectua exerciții cu ortogramele analizate — de exemplu, completarea unui alt text în care omisiunile de cuvinte sînt marcate într-un fel oarecare etc. Ori de cîte ori cunoștințele elevilor îngăduie, ortogramele trebuie motivate prin criterii gramaticale.

În dictarea selectivă a unui text ca acela folosit mai sus, elevii ar trebui să transcrie nu întregul text, dar nici numai grupul *pronume+cuvîntul de care se leagă (l-am, i-ai* etc.), ci *pronumele + verbul întreg (l-am reparat, i-ai dat voie* etc.), deci grupul care reprezintă și o unitate de sens, nu numai o ortogramă.

Pentru a înregistra un progres în acest gen de exercițiu ortografic, tema poate cuprinde, treptat, situații de omofonie : „*L-a* dat *la* școală. *I-a* dat să *ia*...“ etc. În asemenea cazuri, la clasele a III—IV-a dictarea selectivă este neapărat precedată de analiza textului. În cursul analizei, operațiile fundamentale sînt diferențierea prin opu-

nere a omofonelor și reprezentarea grafică a componenței lor gramaticale. De exemplu :

i-a (dat) = pronume + verb
l-a (dat) = pronume + verb
ș.a.m.d.

(să) *ia* = verb
la (școală) = cuvînt de legătură
ș.a.m.d.

Comparînd fenomenele gramaticale, elevii pot să-și precizeze reguli învățate mai înainte, desprind ceea ce este distinctiv și esențial pentru categoria respectivă de fenomene gramaticale, reacționînd apoi, grafic, în mod diferit în fața unor complexe sonore identice.

Metodic, o dictare selectivă urmează etapele cunoscute. În partea care încheie o lecție de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare la clasa a IV-a, după corectarea dictării selective, se pot efectua variate exerciții de modificare a ortogramelor. Presupunem, de exemplu, grupul *i-a* **dat** (identificat și prin opunere cu *să ia*). Învățătorul poate cere, mai întîi, schimbarea persoanei pronumelui personal (*mi-a* dat, *ți-a* dat) și schimbarea numărului pronumelui personal (*ne-a* dat, *v-a* dat, *le-a* dat) ; după aceea, schimbarea verbului — a persoanei verbului (*i-am* dat, *i-ai* dat etc.) și a numărului verbului (*i-au* dat, *i-ați* dat). În felul acesta elevii pot constata că, variind compoziția ortogramei, cuvintele au rămas totuși scrise legate cu liniuță de unire, deoarece se rostesc într-o silabă. Aceasta ar fi și concluzia teoretică a lecției.

Dacă elevii nu au cunoștințe necesare pentru identificarea gramaticală a omofonelor, acestea se pot diferenția prin sinonime. De exemplu :

(mama) *sa* = (mama) *ei*	*s-a* (dus) = *s* + verb
(părinții) *săi* = (părinții) *lui*	*să-i* (dea) = cuvînt de legătură + pronume.

Tema pentru acasă, la o lecție ca aceea discutată mai sus, ar putea să constea într-o compunere gramaticală pe bază de material verbal dat. De exemplu : „Rezumați bucata de citire ...., folosind următoarele cuvinte : *la* (cuvînt de legătură), *sa* (= a lui, a ei) și *săi* (= ai lui, ai ei), precum și grupurile care se aud la fel : *l-a*, *s-a*, *să-i*".

Elevii sînt astfel puși să judece textul, să-l analizeze și să identifice fenomenele gramaticale, să aplice în mod creator cunoștințele căpătate la orele de gramatică. Căutarea unor asemenea exemple, în care se află cuvinte ce ar putea conduce la o scriere greșită, sînt deosebit de instructive și au ca urmare atît aplicarea corectă a cunoștințelor, însușirea conștientă a regulilor ortografice, cît și îmbogățirea vocabularului și perfecționarea exprimării.

Dictarea liberă este o activitate care se referă atît la aplicarea regulilor ortografice, cît și la îmbunătățirea exprimării, stilului elevilor. Elevii sînt puși să reproducă liber un text care s-a dictat în clasă pe fragmente mai mari și să încorporeze în el anumite ortograme cerute. Se recomandă o asemenea activitate în special din clasa a III-a, păstrînd totuși unele rezerve asupra ei, prin faptul că elevii nu sesizează totdeauna formele ortografice pe care le conține textul respectiv, ci, de cele mai multe ori, le înlocuiesc. Regula ortografică devine astfel superfluă, fiindcă unii elevi vor căuta chiar să înlocuiască în

reproducerea textului acele forme pe care caută să le aplice învățătorul.

O lecție în care se folosește dictarea liberă se organizează la fel ca orice lecție de dictare.

Textul care se citește în fața clasei se analizează din punctul de vedere al conținutului și apoi se dictează. Dacă elevii nu au reținut cuvînt cu cuvînt textul dictat, ei pot să-l reproducă prin formulări proprii. Se poate proceda la scrierea ortogramelor pe tablă, elevii urmînd să le încorporeze în mod obligatoriu în textul dictat. Și în cazul acesta, dictarea nu poate ocupa întreaga lecție, ci trebuie să se încadreze într-un sistem de exerciții aplicative.

Autodictarea înseamnă reproducerea în scris a unui text pe care elevii l-au memorat. Ea se poate practica începînd chiar din clasa a II-a, dar e mai bine să fie folosită la clasele mai mari.

Pentru a preîntîmpina greutățile și greșelile într-o activitate atît de complexă, învățătorul se îngrijește să pregătească bine această activitate. Cu cîteva lecții mai înainte, el face o analiză gramaticală și ortografică a textului, ca formă de consolidare a unor noțiuni gramaticale. Învățătorul insistă asupra conținutului și a formei în care sînt redate ideile textului (de regulă o poezie). Elevii învață pe dinafară textul și-l copiază în caietele lor. În ora următoare destinată reproducerii din memorie a textului, învățătorul organizează mai întîi o verificare minuțioasă a felului în care elevii s-au achitat de sarcinile fixate în lecția anterioară, cum s-a copiat textul de către elevi, dacă l-au învățat bine pe dinafară. După verificare, se face un sondaj asupra cîtorva ortograme analizate și se trece la autodictare, la reproducerea acestuia din memorie.

Scanned with OKEN Scanner

PREDAREA LIMBII ROMÂNE
ÎN CLASELE V-VIII

Scanned with OKEN Scanner

A. CARACTERISTICILE ETAPEI

Începînd din clasa a V-a elevii intră în studiul organizat al *sistemului limbii*, însușindu-și diferențiat și în relațiile reciproce necesare cunoștințe de fonetică, de morfologie, de sintaxă și — ulterior — de vocabular. Cunoștințele de limbă cu ponderea cea mai mare în clasele V—VIII sînt cele de gramatică (de morfologie în primul rînd), situație determinată de importanța sistemului gramatical în sistemul general al limbii și de importanța însușirii structurii gramaticale (mai ales a formelor, a paradigmelor) pentru dezvoltarea limbajului elevilor. Pe de altă parte, relațiile dintre cunoștințele de morfologie și cele de sintaxă sînt în această etapă următoarele: numărul noțiunilor de morfologie scade în clasele V—VIII, treptat, pe măsură ce crește volumul noțiunilor noi de sintaxă. În general, baza cunoștințelor teoretice de morfologie se constituie în clasele V—VI, iar a celor de sintaxă în clasele VI—VIII. Aceste relații se reflectă și în numărul de ore acordat de programă studiului morfologiei, în comparație cu numărul de ore acordat studiului sintaxei. Procentual, situația se prezintă aproximativ astfel:

Clasele	Morfologia	Sintaxa
a V-a	55%	15%
a VI-a	48%	22%
a VII-a	53%	30%
a VIII-a	40%	35%

In noua etapă, cunoștințele anterioare de limbă maternă se completează și se perfectează pînă la nivelul unor noțiuni științifice, definite prin gen proxim gramatical și diferență specifică gramaticală. Aprofundarea studiului limbii române merge și în sensul predării unor variate excepții sau neregularități, ocolite în etapele precedente. Caracterul conștient și activ al operării cu noțiunile de limbă este ridicat pe o treaptă superioară, prin activitățile de motivare a formelor sau construcțiilor folosite, de comparare și diferențiere a fenomenelor de limbă învățate.

Volumul și calitatea cunoștințelor teoretice de limbă oferă acum posibilitatea unei sudări organice între latura teoretică și cea practică a procesului predării ; dezvoltarea deprinderilor de exprimare are o bază teoretică incomparabil mai sigură și mai largă decît în etapele anterioare. Cu alte cuvinte, regulile gramaticale, ortografice și ortoepice, derivînd din cunoașterea științifică a fenomenelor de limbă, constituie — și prin volumul lor — baza teoretică a formării celor mai importante deprinderi de exprimare din școala generală.

Astfel, în **clasa a V-a,** regulile legate de studiul morfologiei sînt : ortografia substantivelor comune și proprii ; terminațiile și articolul enclitic la nominativ-acuzativul plural al substantivelor de genul masculin, feminin și neutru, la genitiv-dativul singular al substantivelor de genul feminin ; acordul adjectivului și al predicatului ; întrebuințarea liniuței de unire la formele neaccentuate ale pronumelui personal ; scrierea și pronunțarea pronumelor posesive (*al meu, ai noștri, ai voștri*) ; ortografia numeralului cardinal și ordinal — scrierea lor cu litere și cu cifre ; ortografia unor forme verbale (imperfectul la conjugarea a II-a și a III-a, per-

Scanned with OKEN Scanner

fectul simplu la conjugarea a IV-a în *-i* etc.); scrierea prepoziţiilor compuse; punctuaţia substantivelor în vocativ şi a interjecţiei.

Se introduc *reguli de punctuaţie* noi, de obicei în legătură cu predarea sintaxei: virgula între propoziţiile unei fraze, în enumerări (situaţia substantivelor în vocativ şi a interjecţiilor explicîndu-se la morfologie); punctul şi virgula.

Regulile legate de studiul foneticii se reiau la nivelul claselor anterioare, consolidîndu-se.

În **clasa a VI-a**, baza teoretică a deprinderilor de exprimare din clasa a V-a se consolidează aplicativ la toate capitolele de fonetică, de morfologie şi de sintaxă în care se reiau cunoştinţe deja predate. Totodată se comunică şi se exersează *reguli* noi: scrierea unor diftongi sau triftongi; întrebuinţarea corectă a accentului în situaţii fluctuante; ortografia substantivelor comune compuse; formarea genitiv-dativului substantivelor proprii de genul feminin; acordul articolului posesiv şi diferenţierea lui de situaţia omofonă: (pentru) *a-l* (însoţi); aplicarea la adjectiv a regulilor după care se scriu şi se pronunţă nominativ-acuzativul plural, fără şi cu articol, al substantivelor, precum şi genitiv-dativul singular, fără şi cu articol, al substantivelor de genul feminin; întrebuinţarea liniuţei de unire la pronumele reflexiv (în legătură cu întrebuinţarea liniuţei la formele neaccentuate de pronume personal) şi, în general, întrebuinţarea liniuţei în conjugarea verbelor la diateza reflexivă; întrebuinţarea corectă a pronumelui relativ *care* în acuzativ (cu prepoziţie); scrierea numeralelor compuse (opunerea situaţiilor: multiplicativele faţă de distributive etc.); diferenţierea prin opunere a folosirii liniuţei de folosirea apostrofului.

Scanned with OKEN Scanner

În **clasa a VII-a,** în vederea dezvoltării deprinderilor de exprimare, se continuă operația cu regulile însușite în clasele anterioare în forme variate de exerciții. La regulile vechi se adaugă : scrierea și pronunțarea corectă a vocalelor în hiat (*a-e, e-a, i-a, i-i, o-o* etc.) ; ortografia substantivelor proprii compuse ; întrebuințarea formei corespunzătoare sensului la substantivele cu forme multiple de plural ; acordul predicatului cu subiectul exprimat printr-un substantiv colectiv ; întrebuințarea demonstrativelor din limba literară ; scrierea demonstrativelor *aceea — aceia ;* scrierea unor pronume nehotărîte cu articol *(unii, alții),* a pronumelor compuse în general *(celălalt, ceva, cineva, fiecare* etc.) ; scrierea numeralului adverbial (o *dată* față de adverbul *odată*) ; scrierea diverselor locuțiuni ; scrierea interjecțiilor onomatopeice ; punctuația apoziției ; întrebuințarea virgulei în situațiile variate de topică ; priceperea de a expune un material verbal în ordinea cerută de intențiile afective ale comunicării ; punctuația coordonatelor ; punctuația în vorbirea directă.

În **clasa a VIII-a,** volumul de reguli se mărește cu : scrierea unor prefixe (*des-, dez,- în-, îm* etc.), a unor sufixe (*-ean, eală, -ție -țiune* etc.) ; scrierea în general a unor cuvinte compuse : substantive, adjective, pronume, numerale etc. (contopite, alăturate — cu și fără cratimă) ; întrebuințarea liniuței de unire la scrierea formelor inverse ale unor timpuri compuse ; punctuația în fraza cu subordonate. În clasa aceasta se continuă mai ales dezvoltarea exprimării coerente, prin operarea conștientă cu cunoștințele despre structura propoziției și a frazei, despre dependența relațiilor gramaticale de conținutul comunicării, despre posibilitatea formulării verbale variate a aceleiași idei, despre valoarea afectivă a topicii etc.

Scanned with OKEN Scanner

Caracterul științific al cunoștințelor teoretice de limbă și al regulilor gramaticale, ortografice sau ortoepice asigură dezvoltarea și perfecționarea deprinderilor de exprimare numai în măsura în care sînt evitate greșeli semnalate și combătute mai înainte, excesul de teoretizare și neglijarea laturii practic-aplicative în primul rînd. Trebuie să avem în vedere permanent că — pe lîngă capacitatea lui de a dezvolta gîndirea logică — studiul limbii române în școala generală are ca scop fundamental cultivarea exprimării elevilor. În concluzie, dacă realizarea însușirii practice a volumului de reguli enunțat mai sus nu este posibilă fără însușirea bazei cunoștințelor teoretice de limbă corespunzătoare, dezvoltarea deprinderilor practice de vorbire și de scriere rămîne sarcina primordială a obiectului nostru.

Scanned with OKEN Scanner

B. PREDAREA FONETICII

Studiul foneticii, în cadrul predării limbii române la clasele V—VIII, contribuie la înțelegerea fenomenelor gramaticale și la însușirea unei exprimări corecte orale și scrise.

Cu prilejul studierii foneticii, elevii își însușesc normele fundamentale ale pronunțării literare și-și dau mai bine seama de legătura dintre pronunțare și scriere. Ei înțeleg rolul deosebit pe care îl are limba vorbită în relațiile sociale, ea fiind mijlocul cel mai ușor și mai simplu de comunicare între oameni.

Pe lîngă deosebirea dintre sunet și literă, elevii mai învață acum să deosebească vocalele, consoanele, semivocalele, diftongii și triftongii, să despartă cuvintele în silabe potrivit regulilor studiate și să găsească locul accentului în cuvinte. De asemenea, li se dau sumare noțiuni despre valoarea funcțională a sunetelor vorbirii, fără însă să se întrebuințeze termenul de fonem. În școala generală, nu este necesar ca elevii să învețe clasificarea sunetelor după poziția organelor articulatorii, după locul articulării lor, deoarece ar fi foarte complicat și, pe de altă parte, prematur.

Studiul foneticii trebuie folosit însă pentru învățarea normelor ortoepice și ortografice și pentru a lămuri elevilor importanța socială a respectării lor.

Este bine, de asemenea, ca profesorul să inițieze elevii asupra folosirii sunetelor vorbirii ca mijloace poetice de

Scanned with OKEN Scanner

mărire a expresivității în literatura artistică, lărgindu-le astfel înțelegerea legăturii dintre formă și conținut în arta literară, precum și posibilitatea de percepere a mijloacelor artistice folosite în opera literară.

Cunoașterea foneticii mai este necesară pentru studiul sistematic și aprofundat al morfologiei, întrucît modificările cuvintelor constau din schimbări ale sunetelor.

Cunoștințele dobîndite de elevi cu prilejul studierii foneticii trebuie completate cu o serie de deprinderi ortoepice și ortografice. Astfel, elevii trebuie învățați cu ajutorul regulilor ortoepice să pronunțe corect cuvintele atît în vorbirea obișnuită, cît și atunci cînd citesc un text.

Regulile ortografice învățate vor trebui să fie aplicate conștient de către elevi în scriere ; aceștia trebuie să știe să facă o analiză a ortografiei cuvintelor și să înțeleagă rostul și necesitatea respectării normelor ortografice.

O temeinică însușire a foneticii ajută pe elevi la învățarea limbilor străine (folosirea anumitor noțiuni din terminologia fonetică, înțelegerea modului de pronunțare corectă a cuvintelor, deprinderea de a folosi dicționarul etc.).

Deoarece fonetica se predă în fiecare clasă la începutul anului, studierea regulilor ortografice în legătură cu problemele de fonetică predate se face treptat, întrucît unele dintre ele sînt strîns legate — după cum e și firesc — de studierea unor noțiuni de morfologie pe care elevii le vor cunoaște tot treptat (de ex., formele neaccentuate ale pronumelui personal, ale pronumelui reflexiv, formele inverse ale verbelor etc.).

Începînd din clasa a V-a, elevii trebuie să cunoască și să înțeleagă principiile scrierii noastre și să-și însușească treptat și temeinic regulile respective, pe baza unor exemple care le sînt accesibile. Apoi, pînă în ultima clasă

Scanned with OKEN Scanner

a liceului atît în cadrul orelor de limbă, cît și în cadrul lecturii literare și al istoriei literaturii, profesorul trebuie să ducă o muncă permanentă în sensul lămuririi particularităților pronunțării și scrierii cuvintelor recent învățate, repetînd totodată regulile ortoepice și ortografice studiate anterior. Pentru ca munca de predare a foneticii la fiecare clasă să nu constituie o simplă reluare a celor învățate în clasele anterioare și pentru ca să se acorde suficient timp exercițiilor practice care consolidează cunoștințele teoretice noi dobîndite, este necesară o cît mai bună planificare a materiei de predat, în funcție de prevederile programei fiecărei clase și de nivelul clasei respective. Aceasta va ajuta profesorului să-și asigure timpul necesar atît pentru repetarea cunoștințelor dobîndite în clasele anterioare și pentru predarea noilor noțiuni teoretice, cît și pentru efectuarea exercițiilor practice și a lucrărilor de control curent.

În continuare se dau indicații privind predarea temelor de fonetică prevăzute în programele claselor a V—VIII-a.

Sunete și litere. Alfabet

Chiar de la prima lecție, în clasa a V-a trebuie să se explice elevilor înțelesul cuvîntului *fonetică,* arătîndu-li-se că vine de la cuvîntul grecesc *phoné* care înseamnă *sunet,* că fonetica este știința care se ocupă cu studiul sunetelor vorbirii.

Apoi, într-o discuție cu clasa, profesorul va lămuri elevilor că pentru exprimarea ideilor noastre avem nevoie de cuvinte care sînt alcătuite din diverse sunete.

Scanned with OKEN Scanner

Profesorul va arăta apoi că în raport cu bogăția și varietatea vocabularului există un număr mic de sunete care, combinate diferit, formează totalitatea cuvintelor din vocabular.

Pentru a exemplifica cele spuse și, îndeosebi, pentru a atrage atenția elevilor asupra importanței fiecărui sunet folosit, se pot lua exemple de cuvinte diferite care se deosebesc între ele printr-un singur sunet — respectiv o literă în scris. Astfel : *c*asă, *m*asă, *l*asă ; *d*es, *d*us, *d*os ; *c*os, *c*oș etc. Se poate apoi trage concluzia că sunetele servesc la deosebirea înțelesului cuvintelor. Diversitatea sensurilor cuvintelor, care denumesc anumite fenomene ale realității, se realizează deci și prin modul de combinare a diferitelor sunete.

După ce elevii vor înțelege cum folosesc oamenii sunetele vorbirii pentru a comunica între ei, pentru a se face înțeleși, este bine ca profesorul să explice elevilor valoarea expresivă a unor sunete sau combinații de sunete, fapt cunoscut marilor maeștri ai cuvîntului. Aceștia știu să folosească în creațiile lor anumite cuvinte a căror structură sonoră e deosebit de sugestivă, în sensul că subliniază valoarea noțională pe care ele o exprimă. De exemplu, dacă poeții vor să redea prin sunete susurul izvorului, atunci ei aleg cuvintele care cuprind sunetele cele mai sugestive :

Din izvoare și din gîrle
Apa sună somnoroasă ;
. . . . . .
Ea în valuri, sperioasă,
Se azvîrle.

(M. Eminescu — *Freamăt de codru*)

V. Alecsandri sugerează zgomotul călăreților folosind cuvinte cu o anumită structură sonoră :

Deodată se aude un tropot pe pământ,
Un tropot de copite, potop ropotitor :
(V. Alecsandri — *Dan, căpitan de plai*)

La fel, Eminescu evocă în mod sugestiv zgomotul săgeților în versurile :

Și ca nouri de aramă și ca ropotul de grindeni,
Orizontu-ntunecîndu-l, vin săgeți de pretutindeni,
Vîjiind ca vijelia și ca plesnetul de ploaie . . .
(M. Eminescu — *Scrisoarea III*)

Profesorul va citi expresiv versurile și va cere elevilor să indice cuvintele cu valoare sugestivă deosebită datorită structurii lor fonetice. După ce elevii vor fi găsit răspunsul, îi va pune și pe ei să citească, intuind cele aflate despre mijloacele folosite de poeți pentru mărirea expresivității.

Profesorul le mai poate da exemple de felul în care scriitorii folosesc cuvinte cu o anumită structură fonetică pentru a obține efecte stilistice, în scopul creării atmosferei sau al realizării personajelor.

În versurile din poezia *Acceleratul*, de G. Topîrceanu :

Ciripesc cu glasuri mici
Cinteze și pitulici :
Cine-i ? Ce-i ? Ce-a fost pe-aici ?

folosirea repetată a sunetelor *ce, ci* sugerează cititorului ciripitul alarmat al păsărelelor.

Observațiile de acest fel vor contribui la trezirea interesului elevilor pentru studiul sunetelor vorbirii, le vor

dezvolta simțul estetic și deci le vor mări plăcerea lecturii operelor din literatura artistică, deoarece încep să perceapă unele mijloace de realizare a expresivității în creația literară.

Deosebirea dintre sunet și literă — dintre scriere și pronunțare — o cunosc elevii încă din clasele I—IV și, de aceea, este suficient să li se reamintească numai că sunetele le auzim și le pronunțăm, pe cînd literele le vedem și le scriem. Cu acest prilej, profesorul poate explica elevilor sensul unor cuvinte înrudite ca *sonor, sonoritate, literal, literar,* deoarece explicațiile vor permite o mai bună înțelegere a sensului celor două cuvinte definite și vor ajuta la îmbogățirea și precizarea vocabularului elevilor.

Se va explica apoi elevilor că nu există o corespondență perfectă între sunete și litere, că literele sînt, de fapt, semne convenționale prin care se notează sunetele vorbirii. De pildă, cele două litere *â* și *î* notează același sunet, ele fiind doar folosite în situații diferite. În continuare, se vor face unele exerciții, de exemplu, se vor scrie cuvintele în care două sunete se redau printr-o singură literă : *fix, axă, Alexandru,* sau cuvinte în care un singur sunet se notează cu ajutorul a două litere : *chem, ghem, ghindă, chip* etc., spre deosebire de alte cuvinte în care același sunet e redat printr-o singură literă : *kilogram* (*k*=*ch*).

De la această discuție se trece la prezentarea alfabetului și se verifică dacă elevii știu pe dinafară succesiunea literelor, dîndu-li-se indicații asupra felului cum trebuie denumită fiecare literă. Elevii trebuie învățați să pronunțe și să citească corect cuvintele formate din inițiale : *U.T.C.* (u-te-ce) *C.F.R.* (ce-fe-re) etc.

Scanned with OKEN Scanner

Este necesar ca elevii să cunoască precis succesiunea literelor pentru a putea folosi dicționarele. Mai mult, trebuie explicat elevilor principiul succesiunii alfabetice a cuvintelor în lucrările de lexicologie (dicționare, glosare) : dacă prima literă a două sau mai multe cuvinte este aceeași, următoarele litere hotărăsc ordinea succesiunii cuvintelor.

Toate acestea se vor lămuri cu ajutorul unui șir de cuvinte așezate în coloană. Pentru formarea deprinderilor în acest sens se pot da următoarele exerciții :

a) se dă un număr de 20—30 de cuvinte pentru a fi așezate în ordine alfabetică ;

b) se dă un șir de cuvinte și se cere elevilor să arate greșelile în ceea ce privește așezarea lor în ordine alfabetică ;

c) se cere elevilor să aleagă, dintr-o pagină, un număr de 10—15 cuvinte cu aceeași literă sau silabă inițială și să le așeze în ordine alfabetică etc.

Cu prilejul studierii alfabetului se va explica elevilor denumirea (*alpha beta=alphabetum*), li se va vorbi foarte pe scurt despre originea alfabetului — făcîndu-se legătura cu cele învățate de ei la istorie. La clasa a VIII-a li se pot spune cîteva cuvinte despre istoria alfabetului și a scrierii la noi.

Vocale și consoane

Studierea vocalelor și a consoanelor poate fi începută prin îndrumarea elevilor puși să observe deosebirile de pronunțare dintre aceste două feluri de sunete.

Fără să li se explice amănunțit care sînt organele articulatorii și poziția lor în cazul pronunțării fiecărui sunet,

li se va lămuri că, la pronunțarea vocalelor, aerului expirat nu i se opune nici un obstacol, pe cînd la pronunțarea consoanelor, aerul expirat întîlnește un obstacol format fie de buze (*m*, *p*, *b*), fie de dinți (*d*, *t*), fie de limbă și palat (*c*, *g*) etc.

Dacă elevii vor fi puși să pronunțe diferite sunete și să observe ei înșiși felul lor de pronunțare, își vor da imediat seama de deosebirea dintre o vocală și o consoană și chiar de deosebirea de la o consoană la alta. În nici un caz nu este necesar să li se dea elevilor din clasele V-VIII denumiri și amănunte care ar constitui un balast sau chiar o piedică în munca de însușire a unor noțiuni simple.

După aceasta, vom arăta că vocalele și consoanele din limba noastră sînt notate cu anumite litere. În privința consoanelor, li se va spune că, în cîteva cuvinte, sunetul *c* pronunțat fie ca în cuvîntul *chip*, fie ca în cuvîntul *car* este reprezentat prin litera *k*: *kilogram*, *kaki*, *kilometru*, că sunetele *cs* sînt reprezentate prin litera *x* în *fix* (dar *ficși*), *axă*, *expediție*, *Alexandru*, dar și prin cele două litere corespunzătoare: *ticsit*, *Alecsandri* (în acest din urmă caz pentru respectarea grafiei poetului). Tot cu prilejul predării vocalelor și a consoanelor, profesorul trebuie să atragă atenția elevilor asupra pronunțării și scrierii corecte a lui *ă după ș*, *j* (*tovarășă*, *ușă*, *grijă*, *plajă*), a scrierii cu *e* la inițială în exemple ca: *eu*, *el*, *este*, *era* etc. Desigur că întărirea deprinderilor ortografice pentru aceste cazuri se realizează cu vremea. De asemenea, e bine ca profesorul să îndemne pe elevi ca în situațiile cînd au ezitări să-l întrebe cum se scriu cuvintele respective sau să consulte *Indreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație*.

În clasa a VI-a se va explica elevilor că, în scriere, folosim și litere care nu intră în alfabetul nostru, dar de care avem nevoie pentru ortografierea cuvintelor străine : *ö — Petöfi ; ü — München ; y — yale ; w — wat ; q — Quintilian.*

Ca exercițiu de fixare a cunoștințelor despre sunete (vocale și consoane), litere, alfabet este indicată analiza fonetică a unor cuvinte sau a unui text de mică întindere. În cadrul acestor exerciții se va analiza structura fonetică a cuvintelor, indicîndu-se numărul sunetelor și al literelor, felurile sunetelor, explicîndu-se pronunțarea și ortografia cuvîntului.

Semivocale, diftongi, triftongi

O problemă dificilă în predarea foneticii, care apare în clasa a VI-a, este aceea a temei : semivocale, diftongi, triftongi. Studiul acestor noțiuni este însă extrem de important pentru a pune bazele înțelegerii componenței silabei, pentru învățarea regulilor despărțirii în silabe și pentru folosirea linioarei.

În primul rînd, pentru a face pe elevi să înțeleagă ce este o semivocală, vom începe punîndu-i să observe, de pildă, deosebirea de durată în pronunțarea sunetului *i* în diverse situații : *in, plin, a voi* și *ies, fier, voi* (pronume personal), explicîndu-le și sensul cuvîntului *semi* (jumătate).

Este evident că noțiunea de silabă, pe care elevii o au din clasele anterioare, este folosită în predarea semivocalelor, a diftongilor și triftongilor. De aceea, atunci cînd punem pe elevi să pronunțe cuvintele de mai sus, ei vor ști de pildă că în cazul pronunțării verbului (a) *voi* avem

Scanned with OKEN Scanner

de-a face cu două silabe, pe cînd la pronunţarea pronumelui *voi* nu există decît o singură silabă.

Cînd se predă noţiunea de semivocală, trebuie atrasă atenţia elevilor şi asupra faptului că, de exemplu, în cuvintele *pomi, bani, sari, vechi* etc. nu avem decît o singură silabă — deoarece *i* final nu poate forma silabă. În acest caz avem de-a face cu un sunet foarte slab, care nu e nici vocală, nici semivocală. Chestiunea aceasta va fi reluată la predarea regulilor despărţirii cuvintelor în silabe.

Predarea noţiunilor de diftong şi triftong trebuie, de asemenea, să urmărească scopul practic de a pregăti pe elevi pentru însuşirea regulilor de despărţire a cuvintelor în silabe, ca şi pentru căpătarea deprinderii de a folosi liniuţa. De aceea, după ce se explică elevilor structura diftongului şi a triftongului, pornindu-se de la exemple de cuvinte şi menţionîndu-se silabele :

*ia*r — diftongul *ia*, format din semivocala *i* + vocala *a* ;
*ie*ri — diftongul *ie*, format din semivocala *i* + vocala *e* ;
flo*a*-re — diftongul *oa*, format din semivocala *o* + vocala *a* ;
*dea*l — diftongul ea, format din semivocala *e* + vocala *a* ;
ma*i* — diftongul *ai*, format din vocala *a* + semivocala *i* etc. ;

şi :

iau — triftongul *iau*, format din semivocala *i* + vocala *a* + semivocala *u* ;
iei — triftongul *iei*, format din semivocala *i* + vocala *e* + semivocala *i* etc.,

se vor lua exemple de diftongi şi triftongi care se realizează în cursul vorbirii din întîlnirea a două cuvinte rostite împreună şi care se scriu legate cu liniuţă :

i-a (dat) : diftongul *ia* (format din pronunţarea împreună a pronumelui cu verbul) ;

mi-e: diftongul *ie* (format prin pronunțarea împreună a pronumelui cu verbul);
te-a (chemat): diftongul *ea* (pronume și verb);
dă-i: diftongul *ăi* (verb și pronume) etc.
i-ai (dat cartea): triftongul *iai* (pronume și verb);
și:
te-au (chemat): triftongul *eau* (pronume și verb);
ți-au (spus): triftongul *iau* (pronume și verb) etc.

Pentru a folosi memoria vizuală a elevilor, în vederea însușirii acestor ortograme, se poate face un tabel cu următoarele rubrici:

Semivocală	Vocală	Semivocală	Diftong existent într-un cuvînt	Diftong realizat prin alăturarea a două cuvinte	Triftong existent într-un cuvînt	Triftong realizat prin alăturarea a două cuvinte
—	*a*	*i*	*cai*	*asta-i*	—	—
e	*a*	*u*	—	—	*căde**au***	*le-au*

care va fi afișat în clasă.

La predarea diftongilor, profesorul trebuie să dea exemple de cuvinte care se scriu cu diftongii *ie*, *ia*, *ea* etc. — inițial, la mijlocul sau la sfîrșitul cuvîntului — pentru a-i deprinde pe elevi cu ortografia unor cuvinte ca: *ie*pure, *ie*ftin, *ie*ri, fi*e*r, mi*e*re mi*e*z trebu*ie*, femei*e*; *ia*z, *ia*rbă, *ia*rnă, băi*a*t, poi*a*nă, voi*a*scă, pi*a*tră, ab*ia*, tă*ia*, nu*ia*; *ea*, de*a*l, tiniche*a* etc., dîndu-le bineînțeles și regulile respective.

Se va atrage atenția elevilor că diftongul *ea* nu există la inițială în limba literară și că, în pronumele personal de persoana a III-a feminin ortografiat *ea*, avem de-a face, așa cum se poate remarca, cu diftongul *ia*.

Pentru că tema despre semivocale, diftongi, triftongi pune multe și grele probleme de ortografie, trebuie să se efectueze cît mai multe exerciții aplicative, iar la predarea ortografiei diferitelor părți de vorbire (pronume, verb etc.) să se revină și asupra noțiunilor respective de fonetică.

Exercițiile ortografice nu trebuie să se facă neapărat pe texte închegate, nici chiar pe propoziții, deoarece nu s-ar putea găsi în ele prea multe exemple cu ortogramele necesare și deci s-ar pierde timpul, ci pe cuvinte sau grupe de cuvinte, care se dictează și se analizează.

Despărțirea cuvintelor în silabe

Predarea regulilor despărțirii cuvintelor în silabe se realizează integral abia după însușirea noțiunilor de semivocale, diftongi, triftongi. În clasa a V-a, predarea acestor reguli se bazează mai ales pe cunoștințele despre vocale, consoane, silabe dobîndite de elevi în clasele I—IV și repetate în orele precedente. Elevii au din clasele I—IV deprinderea de a despărți cuvintele în silabe fără să fi învățat regulile — așa după cum au și noțiunea de silabă, fără definiție. De aceea, e bine să pornim cerîndu-le să observe cum procedează în momentul cînd despart cuvîntul în silabe.

În clasa a VI-a se lărgesc cunoștințele elevilor în legătură cu noțiunea de silabă, așa că acum se vor analiza nu numai exemple de silabe în componența cărora apar vocale care nu sînt elemente ale unui diftong sau triftong (*e, de, nu, cer, cerc*), ci și silabe în componența cărora apar diftongi (*au, leu, tei*) sau triftongi (*iau, beau, miei*).

Scanned with OKEN Scanner

Acum se va sublinia din nou faptul cunoscut încă din clasa a V-a că, dacă într-o silabă e necesar să existe un element vocalic (vocală simplă, diftong sau triftong), numărul consoanelor nu are importanță, în sensul că ele pot lipsi : *e, au, ea, eu, iei,* sau că în jurul unei vocale (diftong sau triftong) se pot grupa 2 pînă la 4—5 consoane : *strîmt, clonț, strop, fruct, șchiop, vreasc* etc.

În clasa a VI-a se va insista asupra faptului că *i* final precedat de consoană nu poate forma silabă într-o serie de cuvinte și se vor analiza exemple ca : *pomi, frați, vechi, duzi, urși* (o singură silabă) ; *zăpezi, păduri, păsări* (două silabe) etc., deoarece în aceste cazuri elevii greșesc adeseori. În continuare se vor da exemple și de cazuri în care *i* final este silabic : *membri, negri* etc.

Este bine ca elevii să știe precis faptul că o silabă poate fi realizată și prin pronunțarea împreună a două cuvinte și că atunci este absolut necesară liniuța de unire (de ex. : *s-a* dus, a dat-*o*, *i-au* dat, *mi-a* cerut).

Regulile despărțirii cuvintelor în silabe vor fi explicate pe rînd, folosind ca exemple cuvinte cunoscute de elevi. Pentru explicarea fiecărei reguli se va folosi analiza fonetică a cuvîntului și, pentru ca să le apară clar elevilor structura cuvîntului, se poate da o formulă în care consoanele, semivocalele și *i* final nesilabic să fie reprezentate prin C, iar vocalele prin V.

La clasa a V-a, pentru predarea primei reguli, luăm cuvintele : *apă, casă, deget, catalog, citesc* etc., pe care le transcriem astfel :

a-pă = V — CV
ca-să = CV — CV
de-get = CV — CVC
ca-ta-log = CV — CV — CVC
ci-tesc = CV — CVCC

după aceea cerem elevilor să le despartă ținînd seama de regula : *o consoană între două vocale trece la silaba următoare, cu excepția consoanei (consoanelor) finale.* La clasa a VI-a, exemplele trebuie să cuprindă în afara unor cuvinte în care apar silabe cu diftongi, triftongi și consoane+i final nesilabic :

oa-lă = CV — CV
dă-deau = CV — CCVC
ză-pezi = CV — CVCC

și construcții de felul :

mi-a (spus) = CCV
mi-e (sete) = CCV
(a) da*t-o* = CV — CV

Cu acest prilej, se atrage atenția elevilor că la sfîrșitul rîndului nu se pot despărți cuvintele legate cu liniuță, deoarece aceasta arată că grupul de sunete — respectiv silaba — se pronunță laolaltă și tocmai de aceea s-a pus liniuța. Este bine ca elevii să cunoască și faptul că o silabă formată dintr-o singură vocală nu se trece pe rîndul următor (de ex. : *Mari-a).*

La fiecare regulă trebuie să se dea exemple pentru ilustrarea excepțiilor. De pildă, pentru prima regulă se vor despărți cuvintele : *echer, pereche, rachetă, a veghea, rochie, ochean, privighetoare,* după ce elevii le-au analizat fonetic și au arătat din cîte sunete sînt alcătuite și prin ce litere sînt redate sunetele respective.

De asemenea, trebuie să li se arate elevilor și cum se despart cuvintele în care apare litera *x (axă, hexagon, examen, execută)* — care evident reprezintă două sunete : *cs, gz* — dar care în scris trebuie trecută la silaba urmă-

toare. Tot cu acest prilej se va atrage atenţia elevilor asupra unor despărţiri în silabe la sfîrşitul rîndului, care pot denatura înţelesul. Astfel, cuvintele terminate în *-nu* (Sadoveanu, Bolintineanu) nu se despart la sfîrşitul rîndului, deoarece ultima silabă poate fi confundată de cititor cu negaţia *nu*.

Cea de-a doua regulă: *din grupul de două consoane dintre două vocale (diftongi sau triftongi), prima trece la silaba dinainte, a doua la silaba următoare* se va preda tot pe bază de exemple — cuvinte pe care elevii le vor analiza fonetic şi le vor reprezenta alăturat, folosind semnele de mai sus:

albă = VC — CV
astăzi = VC — CVCC
actor = VC — CVC etc.

Şi la această regulă se vor da excepţiile: *grupul format din consoană+l sau r trece la silaba următoare: ta-blou, ca-dran*, precum şi despărţirea cuvintelor în care sunetele *cs* sînt reprezentate cu semnele fiecăruia: *A-lec-san-dri*, (a) *văc-su-i*.

O deosebită atenţie trebuie să acorde profesorul învăţării regulii a treia: *din grupul de trei sau patru consoane dintre două vocale (diftongi sau triftongi) prima trece la silaba dinainte şi celelalte la silaba următoare*. Predarea acestei reguli se face la fel ca a celorlalte. În exemple este bine să se folosească cuvinte frecvent întrebuinţate de elevi, de pildă, chiar terminologia gramaticală — *substantiv, conjuncţie* etc., pentru că aşa îi ajutăm să-şi însuşească scrierea corectă a acestor cuvinte. Se vor da, de asemenea, şi excepţiile ei, deoarece în aplicarea acestei reguli elevii au cele mai multe lipsuri.

Scanned with OKEN Scanner

Despărțirea în silabe a cuvintelor formate cu prefixe și a cuvintelor compuse va trebui reluată la capitolul respectiv în clasa a VIII-a, deoarece numai dacă elevii vor ști să stabilească componența cuvîntului vor putea să le despartă just.

Fiecare regulă a despărțirii cuvintelor în silabe va trebui să fie scrisă pe tablă și copiată de elevi în caietul lor de notițe — apoi ilustrată cu exemple. Este recomandabil chiar să se alcătuiască un tabel mare cu reguli și exemple și să fie afișat în clasă.

Tot cu prilejul învățării regulilor despărțirii cuvintelor în silabe, la clasa a VI-a trebuie să se insiste asupra deosebirii dintre diftong și vocalele în hiat — greutate care se reflectă adeseori în scrisul elevilor.

Trebuie luate exemple de cuvinte în care să apară evidentă deosebirea, de pildă: *su-bi-ect* (hiat), *piept* (diftong): *re-al, deal; a-ur, sau; gă-i-nă, căi* etc.

Cunoașterea regulilor despărțirii cuvintelor în silabe este absolut necesară elevilor și pentru înțelegerea versificației, pe care o studiază la lectura literară; de aceea este bine să se facă exerciții de despărțire în silabe a versurilor. Aceasta îi va ajuta pe elevi să-și dea mai bine seama și de faptul că o silabă poate fi alcătuită din pronunțarea legată a două cuvinte deosebite — situație adesea întîlnită în poezie. De exemplu, se analizează fonetic cuvintele și grupele de cuvinte — în care au fost subliniate anumite silabe — din textul de mai jos:

Pîn'la Toma cînd sosea,
Din guriță *mi-i* grăia:
— Bună ziua, verișcane!
— Mulțămescu-*ți*, frate Mane!
— *D-a*lei, Tomo Alimoș,
Haiduc din țara de jos,
Nalt la stat,
Mare la sfat,
Pe la mine *ce-ai* căutat?
Florile

Mi *le-ai* călcat,
Apele
Mi-ai turburat,
Livezi
Verzi
Mi-ai încurcat,
Păduri
Mari
Mi-ai dărîmat,
Ia *să-mi* dai tu mie samă,
Ia *să-mi* dai pe murgul vamă.
Toma, măre, *d-auzea*,
Din gurița-*i* cuvînta :
— Ce-*ai* văzut
Om mai vedea,
Ce-*am* făcut
Om judeca ;
Pîn-atuncea, măi fîrtate,
Dă-ți mînia la o parte...

(Folclor)

Elevii vor observa că o serie de silabe sînt formate din două cuvinte fie că lipsește un sunet (*pîn-atuncea*), fie că se formează un diftong sau un triftong și că liniuța arată pronunțarea legată a acestora : *mi-i, te-ai* etc. În versul întîi, elevii întîlnesc un caz de folosire a apostrofului. Este bine să se explice elevilor, chiar celor din clasa a V-a, cînd se folosește apostroful, iar în cazul de față să li se atragă atenția că lipsește întîmplător un sunet, dar, spre deosebire de *d-auzea*, nu se formează o silabă din sunetele celor două cuvinte (*pîn'la*).

Accentul

O altă temă din studiul foneticii, care pregătește elevii pentru înțelegerea versificației, este accentul.

Pentru ca elevii să distingă cu ușurință accentul într-un cuvînt este bine să se dea exemple de versuri ușoare, de exemplu :

Dòină, dòină, cîntic, dùlce
Cînd te-aùd nu m-àș mai dùce...

(Folclor)

În vàduri àpe rèpezi cùrg
Și vùiet dàu în càle

(G. Coșbuc — *Mama*)

pe care profesorul le va citi expresiv și va cere elevilor să le citească și ei, corectîndu-i dacă nu accentuează just.

Profesorul va explica, pe scurt, elevilor că efortul cerut de pronunțarea cu mai multă intensitate a unei silabe duce, în mod firesc, la o pronunțare mai puțin intensă a celorlalte silabe din care e alcătuit cuvîntul. Se va găsi apoi accentul în cuvinte și în scurte texte în proză.

Profesorul va atrage atenția elevilor că numai vocalele pot fi accentuate, de aceea cuvintele formate dintr-o consoană (*m*-ai chemat, *l*-am dat ; nu-*s* aici) sau numai cu o semivocală (dă-*i* ; *te*-aud) nu sînt accentuate (și nici nu formează silabă).

Se vor mai lua și exemple din care elevii să-și dea seama de importanța cunoașterii accentului pentru pronunțarea corectă : *acèle și àcele, còpii și copìi, hàină și haìnă, cîntă și cîntà*. Ei vor vedea că de justa accentuare depinde chiar sensul textului citit. În felul acesta îi prevenim să dea mai multă atenție citirii corecte și expresive.

În încheiere, trebuie să se tragă concluzia că accentuarea justă a cuvintelor asigură înțelegerea exprimării noastre de către cei care ascultă și dă mai multă expresivitate vorbirii. În creația literară accentul este unul dintre mijloacele poetice folosite de scriitor pentru a ne reda mai expresiv și mai sugestiv ideile și sentimentele sale.

Scanned with OKEN Scanner

Recapitularea foneticii

Pentru recapitularea foneticii se vor face exerciţii de dictare urmate de o analiză fonetică şi ortografică. Textul ales va trebui să cuprindă cît mai multe din problemele studiate şi chestiuni de ortografie legate de ele.

La analiză se va cere, în primul rînd, o justă intonaţie a propoziţiilor, pronunţarea şi accentuarea corectă a fiecărui cuvînt. Întrebările teoretice se vor lega de aplicarea lor practică imediată. Analiza fonetică va continua cu fiecare cuvînt (sau numai cu cuvintele indicate de profesor) la care se poate cere : numărul sunetelor şi al literelor, găsirea diftongilor şi a triftongilor, despărţirea cuvîntului în silabe, locul accentului. De asemenea, se poate cere elevilor să arate rostul semnelor ortografice folosite (liniuţa, apostroful — dacă este cazul).

O problemă mai puţin dezbătută pe care o pune studiul foneticii este şi aceea a formării şi fixării deprinderilor ortoepice la elevi. Deprinderile ortoepice nu trebuie reduse numai la pronunţarea corectă a cuvintelor, ci trebuie lărgite şi în sensul păstrării purităţii şi frumuseţii limbii literare.

Prima condiţie pentru formarea şi fixarea deprinderilor ortoepice este de a cere elevilor să dea atenţie conţinutului vorbirii şi aplicării normelor ortoepice ale limbii literare. Evident că în această privinţă vorbirea profesorului trebuie să fie întotdeauna un exemplu.

În al doilea rînd, trebuie să se facă cît mai multe exerciţii de cultivare a deprinderilor ortoepice, ca : citirea expresivă, învăţarea pe de rost a unor texte literare în versuri şi în proză ; corectarea sistematică a greşelilor de exprimare a elevilor cu orice prilej ; corectarea pronun-

Scanned with OKEN Scanner

ţării specifice unor anumite graiuri (moldovean, ardelean etc.). Este bine, de asemenea, să se recomande elevilor să citească şi în afara clasei cu glas tare, iar la piesele de teatru văzute sau auzite la radio să fie atenţi la dicţiunea actorilor.

Şi în problema aceasta, ca şi în cultivarea oricărei deprinderi, succesul poate fi obţinut numai printr-o muncă sistematică, stăruitoare, dusă de profesor, şi prin stimularea elevilor de a folosi toate îndrumările date în vederea dobîndirii unei exprimări corecte şi frumoase.

Scanned with OKEN Scanner

C. FORMAREA CUVINTELOR

Formarea cuvintelor apare ca un capitol special la clasa a VIII-a și urmărește să învețe pe elevi din ce este alcătuit un cuvînt și care sînt procedeele de formare a cuvintelor în limba română. Un alt scop al studiului acestei teme este și formarea deprinderilor ortografice pe baza cunoașterii structurii cuvintelor Începînd predarea capitolului despre formarea cuvintelor, profesorul trebuie să explice elevilor săi scopul lecțiilor ce urmează, căci numai în felul acesta ei vor fi conștienți de însemnătatea muncii pe care o desfășoară și interesați să învețe cît mai bine.

Elevii au dobîndit cunoștințe sumare despre structura cuvintelor încă din clasele I—IV, în clasa a VI-a fac deosebirea dintre rădăcină și terminație. În această clasă însă nu se explică elevilor deosebirea dintre sufix, care ajută la formarea genurilor, a modurilor, a timpurilor etc., și desinență, ci la tema respectivă ei cunosc doar terminația. La clasa a VIII-a prin termenul de *sufix* ei vor înțelege grupul de sunete — uneori un singur sunet — care se adaugă rădăcinii unui cuvînt pentru a forma un cuvînt nou sau pentru a-i schimba valoarea morfologică. Pentru a le lămuri aceste noțiuni, se va porni de la analiza unor exemple de felul : *casă-case ; lemn-lemne ; munte-munți ; bun-buni ; țes-țeși-țese ; sun-suni-sună,* din care elevii vor vedea că schimbarea terminației nu schimbă înțelesul cuvîntului.

Scanned with OKEN Scanner

Luînd apoi exemplele : *casă-căsuţă ; lemn-lemnişor ; munte-muntos ; bun-nebun ; sună-răsună ; ţes-ţesătură* şi analizîndu-le, elevii îşi vor da seama de valorea sufixelor şi a prefixelor, de faptul că provoacă schimbarea înţelesului cuvîntului respectiv şi, uneori, trecerea lui la altă parte de vorbire.

Profesorul va face următoarea demonstraţie : în cuvîntul *casă*, rădăcina cuvîntului este *cas-*, iar *-ă* este terminaţia lui. La plural rădăcina cuvîntului rămîne neschimbată, însă terminaţia se schimbă, fiind înlocuită prin *-e*, care este semnul pluralului ; sensul cuvîntului rămîne însă neschimbat.

În cazul cuvîntului *căsuţă*, rădăcina cuvîntului a rămas aceeaşi, însă adăugarea sufixului *-uţă* a schimbat sensul cuvîntului, a dus la formarea altui cuvînt : *căsuţă* înseamnă o casă mai mică.

La cuvîntul *muntos*, adăugîndu-se sufixul *-os* la substantivul *munte* s-a format un adjectiv.

Spre a scoate în evidenţă acest lucru, profesorul poate folosi pentru scrierea terminaţiilor, a sufixelor şi a prefixelor, cretă colorată.

Toată explicaţia trebuie să fie clară şi concisă. Scopul ei este de a trezi interesul elevilor pentru observarea formelor şi a sensurilor cuvintelor, în felul acesta ei vor înţelege mai bine noţiunile de rădăcină, terminaţie, prefix, sufix, adică de structură a cuvîntului.

Încă din clasa a IV-a, elevii au învăţat să aleagă cuvintele cu aceeaşi rădăcină în cadrul familiei de cuvinte. Este necesar însă ca, în prima lecţie, profesorul să verifice dacă ei nu fac confuzii, socotind ca formate de la aceeaşi rădăcină cuvinte care nu au nici o legătură din acest punct de vedere, ca : *fir, firicel, firişor*, faţă de

fire, firesc. Unele confuzii nu pot fi lămurite decît prin cunoașterea originii cuvîntului, a dezvoltării lui istorice, însă astfel de lămuriri nu se pot da întotdeauna elevilor claselor V—VIII.

Se pot da însă exerciții ușoare de alegere a cuvintelor cu aceeași rădăcină, dar care să constituie totuși probleme de rezolvat pentru elevii clasei a VI-a. De exemplu, se va cere elevilor să așeze pe coloane separate, potrivit rădăcinii comune, cuvintele următoare : *călător, călăreț, cal, călare, cale, călătorie.*

Confuziile pe care le fac de obicei elevii se datoresc, mai ales, lipsei deprinderii de a analiza din ce sînt alcătuite cuvintele, de a determina sensul fiecărei rădăcini.

În acest scop, chiar înainte de a se studia sufixele și prefixele, profesorul va cere elevilor să explice înțelesul unei serii de cuvinte înrudite, de exemplu : *față, fețișoară, fățarnic, fățărnicie, înfăța, desfăța.*

Elevii vor preciza de ce fiecare dintre cuvintele enumerate face parte din aceeași familie de cuvinte. În primul rînd, vor despărți rădăcina (așa cum se arată în tabel), care este comună și care determină înrudirea lor după înțeles. Pentru ca elevii să înțeleagă mai bine acest lucru, se vor alcătui propoziții cu acele dintre cuvintele date al căror înțeles le este mai puțin cunoscut. De exemplu : *Vulpea este fățarnică.* Elevii vor vedea apoi cum s-au format celelalte cuvinte de la cuvîntul *față* (care este un substantiv). *Fețișoară, fățărnicie* sînt tot substantive, formate prin adăugirea unor sufixe — fapt care a dus la schimbarea înțelesului. *Fățarnic* este un adjectiv — format de asemenea prin adăugarea unui sufix (de la acest adjectiv s-a format substantivul *fățărnicie); înfăța, desfăța* sînt verbe, formate cu ajutorul prefixelor *în-, des-*. La sfîrșitul acestui exercițiu

elevii vor pricepe ce înseamnă rădăcina unui cuvînt și ce legătură de înțeles există între cuvintele formate de la aceeași rădăcină.

Elevii claselor a VIII-a vor învăța să determine sensul prefixelor și al sufixelor, de aceea la lecțiile despre formarea cuvintelor se va urmări ca ei să-și însușească aceste cunoștințe.

Derivarea

Profesorul va lua exemple de cuvinte formate cu sufixe pentru a explica elevilor ce sensuri noi capătă cuvintele astfel alcătuite, față de cuvîntul de bază :

poartă — port*iță*	față — fe*țișoară*	băiat — băie*țaș*	pădure — pădur*ice*
fată — fet*iță*	vie — vi*işoară*	cuțit — cuți*taș*	
coadă — cod*iță*	mare — măr*işoară*	scaun — scău*naș*	ș.a.m.d.
cofă — cof*iță*	pîine — pîin*işoară*	dulap — dulă*paș*	

Pe baza analizei componenței fiecărui cuvînt și a explicării sensului cuvintelor noi, elevii își vor însuși noțiunea de sufix *diminutival*, cu ajutorul căruia se pot alcătui cuvinte care numesc un obiect (sau o însușire) mai mic față de cel denumit în cuvîntul de bază. Apoi, se va exemplifica formarea cuvintelor cu sufixe *augmentative*, cu ajutorul cărora se formează substantive care denumesc ființe, lucruri mai mari decît cele obișnuite, cu sufixe care arată *îndeletnicirea*, *locul* unde se petrece acțiunea, locul de origine etc. : casă-căs*oaie* ; lemn-lemn*ar* ; bucătar-bucătă*rie* ; munte-munt*ean* etc.

Se va trece apoi la explicarea modului în care se formează cu ajutorul sufixelor de la un cuvînt de bază

o altă parte de vorbire. Profesorul scrie pe tablă următoarele exemple :

munte — munt*os*,
apă — ap*os*,
frică — fric*os*,
gust — gust*os*,
ploaie — ploi*os*.

Elevii observă că, prin alăturarea sufixului *-os*, s-au format adjective din substantive : *ţinut muntos, fruct apos, animal fricos, măr gustos, timp ploios.*

Se trag apoi concluzii : a) sufixele se deosebesc după valoarea lor ; b) prin adăugarea unui sufix, o parte de vorbire se poate transforma în altă parte de vorbire.

Desigur că în cîteva lecţii nu se pot da toate noţiunile despre sufixe, care nu se reduc la cele expuse mai sus ; trebuie reţinute însă metoda de predare a materialului şi importanţa înţelegerii sensului cuvintelor, a nuanţelor exprimate, deci dezvoltarea spiritului de observaţie, a gîndirii elevilor şi a posibilităţilor lor de exprimare.

După aceste lecţii, elevii vor putea să-şi dea seama, de pildă, cu prilejul studierii substantivului şi a adjectivului, de sensul sufixului *-tor, -toare* în cuvinte ca : *vînător* (cel care vînează), *muncitor* (cel care munceşte), *călătoare* etc. Ei vor înţelege că sufixele conferă cuvîntului un anumit sens. Acesta poate fi găsit comparînd cuvîntul respectiv cu altul, în componenţa căruia nu intră această particulă. Elevii îşi vor da seama astfel şi de faptul că unele cuvinte ca : *frumos, imaş, alice, mică* nu sînt formate cu ajutorul sufixelor, căci despărţind

Scanned with OKEN Scanner

-os, -aș, -ice, -ică, restul cuvîntului n-ar mai avea nici un înțeles.

Numai predînd în acest fel tema „formarea cuvintelor" profesorul ajută pe elevi să înțeleagă procedeele de derivare și să distingă elementele constitutive ale cuvintelor derivate.

Profesorul trebuie să atragă atenția elevilor asupra faptului că în limbă procedeul derivării cu ajutorul sufixelor constituie un mijloc permanent de îmbogățire a vocabularului. De exemplu, cu sufixele *-ar, -ist, -giu* se formează o serie de substantive care arată îndeletnicirea sau funcția : *zidar, bucătar, acar, mașinist, tractorist, cazangiu* etc.

După aceste explicații și exemple, elevii vor înțelege că în limba noastră se formează multe substantive, adjective, adverbe etc. cu ajutorul sufixelor.

Cu prilejul studierii sufixelor, este necesar să li se arate elevilor și valoarea stilistică a unor cuvinte formate cu ajutorul sufixelor. Astfel, pentru valoarea stilistică a sufixelor diminutivale profesorul se poate referi la baladele populare studiate de elevi la lecțiile de lectură literară, ca *Toma Alimoș*, în care se întîlnesc multe diminutive, de pildă, în zugrăvirea naturii : *foicică, floricele, finișor* ; brazi și paltini *frățiori* ; pentru caracterizarea eroului principal : *mijlocel, guriță* ; în felul de a vorbi cu calul lui : *murguțule, drăguțule, murguleț* etc. ; sau în Novac și Corbul : *fecioraș, Gruiuțul* (meu), (corbe) *corbișor, porumbaș, lăstunaș, bondăraș* etc.

Pentru înțelegerea rostului folosirii altor sufixe se pot alege texte de altă natură (științifice, din ziare, din reviste, chiar din manualul lor) în care se întîlnesc cuvinte formate cu sufixe, îndeosebi substantive abstracte (patriot*ism*, dreptate, social*ism* etc.).

Scanned with OKEN Scanner

Analiza unor astfel de texte este utilă pentru a arăta elevilor în mod concret legătura strînsă dintre conținutul unui text și mijloacele de exprimare (în cazul de față, asemenea cuvinte abstracte, formate cu ajutorul sufixelor, apar în texte cu caracter științific-ideologic). Elevii, fiind puși să observe aceste lucruri, vor da mai multă atenție exprimării lor, vor fi mai atenți la alegerea cuvintelor și expresiilor în compunerile pe care le fac, vor evita pe acelea care ar denatura sensul celor expuse.

Predarea prefixelor se face folosind aceleași procedee ca și la sufixe.

E bine ca profesorul să înceapă predarea prefixelor cu acelea care vor fi ușor recunoscute, de exemplu cu prefixul *ne-* care formează antonime: credință-*ne*credință, cinstit-*ne*cinstit, a noroci — a *ne*noroci, om-*ne*om, milos-*ne*milos, omenește-*ne*omenește. Acest prefix va fi ușor determinat de elevi, iar valoarea lui va fi, de asemenea, sesizată cu ușurință în exemplele de mai sus.

Se va trece apoi la alte prefixe:

stră- (*străbun*, *străvechi*, *străbate*);
răs- răz- (*răscumpărare*, *răsfira*, *răscoace*; *răzbate*, *răzgîndi*;
în-, *îm-* (*întocmi*, *înscrie*, *întineri*, *îmbătrîni*, *împietri*);
des-, *dez-*, (*despăgubi*, *desface*, *despărți*, *deznoda*, dezgheța, dezbate).

Din exemplele acestea, elevii își pot da seama că majoritatea cuvintelor din limba română formate cu prefixe sînt verbe, iar majoritatea substantivelor sau a adjectivelor alcătuite cu prefixe sînt de proveniență verbală.

Scanned with OKEN Scanner

Compunerea

Formarea cuvintelor noi prin compunere se poate preda pe baza analizei unui text sau a unor exemple care cuprind cît mai multe și mai variate posibilități de formare a cuvintelor compuse : contopire, alăturare (cu sau fără linioară). În exemplele următoare :

În ultima sută de ani, a fost în această vale un urias *du-te-vino*, un neîntrerupt flux și reflux de oameni.

Așadar, de la un capăt la altul al *Văii Jiului* merg o mie de *electromotoare*.

De mii de ani se întorc cocorii dinspre *miazăzi*. Știu că au fost pe aici *primăveri nemaipomenite*, dar aceea care vine le întrece pe toate. Este *primăvara primăverilor*.

...*Feți-Frumoșii* zilei de mîine vor putea zbura pe fața de argint a lunii...

(G. Bogza)

elevii vor găsi cuvintele compuse : un *du-te-vino*, *Valea Jiului*, *electromotoare*, *miazăzi* etc., bazîndu-se pe structura și pe sensul unitar pe care-l au. Apoi li se va cere să dea ei înșiși exemple de cuvinte compuse, fiind îndrumați să-și amintească, de pildă, numiri de localități, de plante, de vietăți, de lucruri etc.

Cu prilejul predării cuvintelor compuse profesorul va insista asupra importanței flexiunii și a scrierii lor corecte, reluînd cunoștințele pe care elevii le au de la studierea fiecărei părți de vorbire.

După ce elevii au studiat mijloacele existente în limba română pentru formarea cuvintelor, se poate face fixarea

Scanned with OKEN Scanner

acestor cunoștințe, de pildă a celor despre derivare, cu ajutorul unui tabel recapitulativ :

Prefixul	Rădăcina	Sufixul	Terminația	Partea de vorbire
	gînd —			substantiv
	gînd —	— itor		adjectiv
în —	gînd —	— ura		verb
în —	gînd —	— urat	— ă	adjectiv
	gînd —	— ire		substantiv
ne —	gînd —	— it		adjectiv

Clarificîndu-și problemele structurii cuvîntului și ale formării cuvintelor, elevii înțeleg noțiunea de cuvinte înrudite, de f a m i l i e d e c u v i n t e, și vor putea găsi ușor multe din cuvintele care se formează pe baza aceleiași rădăcini.

Deci pentru recapitulare, se poate da elevilor ca exercițiu oral sau scris să formeze o familie de cuvinte de la o rădăcină oarecare. La acest exercițiu, e bine să le cerem să arate alături de fiecare cuvînt nou format ce parte de vorbire este, ce înțeles are, sau să formeze cu el o propoziție. În felul acesta asigurăm însușirea conștientă a noțiunilor predate, precum și a unui vocabular activ. De exemplu, dacă le-am cerut să formeze familia de cuvinte de la cuvîntul de bază *alb*, tema lor va trebui să fie astfel executată :

alb — adjectiv ;
albuș — substantiv (Oul are *albuș* și gălbenuș) ;
albeață — substantiv ; o boală a ochiului ;
alburiu — adjectiv ; culoare de un alb spălăcit ;
a *albi* — verb (bunicul *a albit*) ;

a înălbi = verb (Femeile *înălbesc* pînza la rîu);
albișoară = substantiv; pește mic de rîu;
albituri = substantiv; rufe de pînză albă;
Alba-Iulia = substantiv propriu: oraș din Transilvania.

Evident, numărul de cuvinte, explicațiile și exemplele variază de la elev la elev, însă ei trebuie să fie deprinși încă din clasă să lucreze în felul acesta.

Examinarea structurii cuvîntului și a mijloacelor de formare a cuvintelor noi trebuie completată la studierea fiecărei părți de vorbire. Cu acest prilej, ca și la lecțiile de lectură literară — cînd pentru lămurirea sensului cuvîntului se analizează și structura lui — este bine să se dea la clasele VII—VIII și unele lămuriri cu privire la etimologia cuvintelor.

Pentru a face, de pildă, pe elevi să înțeleagă sensul deosebit al unor cuvinte în diferite epoci se pot da unele lămuriri în ceea ce privește originea cuvîntului, fără ca elevii însă să fie obligați să le memoreze. Astfel, pentru a le explica întrebuințarea cuvîntului *voinic* ca substantiv, fie în poezia populară, fie în opera unor scriitori, li se va putea spune că e un cuvînt provenit din slavă, unde însemna *oștean*; în legătură cu cuvîntul *bunic* li se va arăta că vine de la un alt substantiv mai vechi, *bun* (pe care îl întîlnim mai adesea cu prefix: *străbun*), care provine de la adjectivul *bun* prin schimbarea valorii morfologice.

Numai atunci cînd elevii cunosc cuvîntul de bază și sensul lui, pot înțelege cum s-au format derivatele lui și căror categorii morfologice aparțin.

Discuțiile care se duc asupra formării unor cuvinte, a schimbărilor de sens și a originii lor trebuie să fie accesibile copiilor, să se facă în jurul unor cuvinte cunoscute,

Scanned with OKEN Scanner

să trezească interesul elevilor. Dăm mai jos exemple de probleme care pot fi ridicate cu acest prilej.

Se va cere elevilor să găsească singuri cum s-au format unele cuvinte, de pildă, adjectivele *cuminte, cumsecade*: primul este format din prepoziția *cu* și substantivul *minte* care, reunite, la început au însemnat „om cu judecată" și apoi „liniștit, cuviincios"; cel de-al doilea este format dintr-un adverb și un verb „cum se cade"=„așa cum se cuvine să fie cineva".

Elevii vor trebui, de asemenea, să explice deosebirile de sens dintre două cuvinte formate de la aceeași rădăcină, însă cu sufixe diferite. De exemplu: Ce deosebire de sens este între *strînsură* și *strînsoare?* Cînd și unde se folosește cuvîntul *strînsură?* Ce parte de vorbire este? Formați o propoziție cu acest cuvînt. Ce înseamnă *strînsoare?* Ce parte de vorbire este? Formați și cu el o propoziție. De la ce rădăcină și cum s-au format aceste două substantive?

Cu ușurință vor putea spune elevii cum s-au format cuvinte ca: *a bîzîi, a ciripi, a mîrîi, a sfîrîi, cuc, pitpalac* și vor putea da alte exemple de cuvinte formate din onomatopee.

Se pot da numeroase asemenea probleme, întrebări și exemple. Firește însă că întreaga lecție nu trebuie să cuprindă numai material de acest fel, dar e foarte folositor să se ducă din cînd în cînd discuții care trezesc interes pentru problemele de limbă, care ascut spiritul de observare a fenomenelor lingvistice la elevi și contribuie la formarea unei concepții juste în ceea ce privește cauzele care determină apariția unui fenomen oarecare.

În cadrul studierii vocabularului și a mijloacelor de formare a cuvintelor ar fi de dorit să li se explice elevilor și componența unor termeni științifici — de exemplu a

cuvintelor internaționale (de pildă cele de origine grecească) întrebuințate în diferitele ramuri ale științei, începînd cu cele folosite la studiul limbii și al literaturii : *ortografie* de la *ortho* = drept și *graphé* = scriere ; *ortoepie* de la *epos* = cuvîntare ; *caligrafie* de la *callos* = frumos ; *biografie* de la *bios* = viață ; *autobiografie* de la *auto* = însuși ; *metaforă* de la *metaphora* = trecere, schimbare ; apoi cuvintele întîlnite la celelalte obiecte de studiu : *zoologie* de la *zoon* = *animal* și *logos* = vorbire ; *geografie* de la *geo* = pămînt ; *termometru* de la *thermos* = căldură și *metron* = măsură ; *microscop* de la *micro* = mic și *skopeo* = privesc etc.

La explicarea etimologiei cuvîntului, profesorul trebuie să fie foarte prevăzător, să controleze în prealabil exactitatea științifică a explicațiilor pe care le dă, pentru a nu da informații greșite elevilor săi. Atît pentru explicarea înțelesului unor cuvinte, cît și pentru etimologie este bine să se cerceteze *Dicționarul limbii române moderne*. Editura Academiei, 1958, pentru ca definițiile sau lămuririle date să fie cele juste.

Scanned with OKEN Scanner

D. PREDAREA MORFOLOGIEI

Problemele instructiv-educative legate de lecțiile de morfologie sînt multiple și importante. Profesorul trebuie: a) să arate elevilor bogăția, varietatea și sensul formelor existente în limba română; b) să explice regulile flexiunii cuvintelor în limba română; c) să-i deprindă cu aplicarea acestora în propria lor exprimare; d) să-i facă să înțeleagă că folosirea corectă a formelor gramaticale constituie o condiție absolut necesară exprimării orale sau scrise și e) să demonstreze că studiul morfologiei contribuie la o mai bună înțelegere a operelor literare prin analiza particularităților morfologice ale unui anumit text.

Stimularea interesului și a dragostei pentru studiul limbii române, a dorinței de a o stăpîni cît mai bine este principala problemă educativă care stă în fața profesorului de limba română.

Studiul morfologiei are o deosebită importanță în formarea deprinderilor de vorbire și citire corectă, în formarea deprinderilor ortografice și, în sfîrșit, pentru înțelegerea problemelor privind structura gramaticală a limbilor străine învățate în școală.

Chiar de la prima lecție de morfologie în clasa a V-a, profesorul va explica elevilor ce înseamnă termenul „morfologie" (cuvînt din limba greacă, alcătuit din *morphé* „formă" și *logos* „vorbire, cuvînt", adică „studierea formelor" pe care le iau cuvintele în vorbire).

La predarea morfologiei, profesorul de limba romînă trebuie să țină seama de legătura strînsă care există

între morfologie și vocabular, fonetică, sintaxă, între însușirea morfologiei și dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor în scopul formării unui vocabular bogat, a folosirii corecte, în vorbire și în scris, a diverselor forme gramaticale.

I. PĂRȚI DE VORBIRE FLEXIBILE ȘI NEFLEXIBILE

O primă temă din studiul morfologiei este aceea despre părțile de vorbire, pentru care programa clasei a VI-a prevede o lecție.

La clasa a V-a studiul morfologiei începe cu o reluare a felurilor părților de vorbire studiate în clasele I—IV, cu precizarea denumirii și a definiției fiecăreia.

Cel mai bun mijloc pentru predarea acestei teme este să se folosească analiza unei propoziții sau fraze care cuprinde toate felurile părților de vorbire studiate. Textul va trebui să fie accesibil copiilor din punctul de vedere al conținutului, al sensului cuvintelor, tocmai pentru ca ei să poată cu ușurință determina felul părților de vorbire. De exemplu, se pot lua texte de felul celor următoare :

La douăzeci de pași de noi balta clocotește și deodată răsare un cap cu moț subțire...

(M. Sadoveanu)

Abia-s trei ceasuri... îi zise Nunuța, privind deaproape la ceasornicul micuț de la încheietura mîinii stîngi...

(M. Sadoveanu)

Pe măsură ce elevii analizează textul, luînd pe rînd fiecare parte de vorbire, profesorul, prin întrebări, îi va ajuta să determine felul părții de vorbire și să precizeze definiția ei. De exemplu, o parte de vorbire este

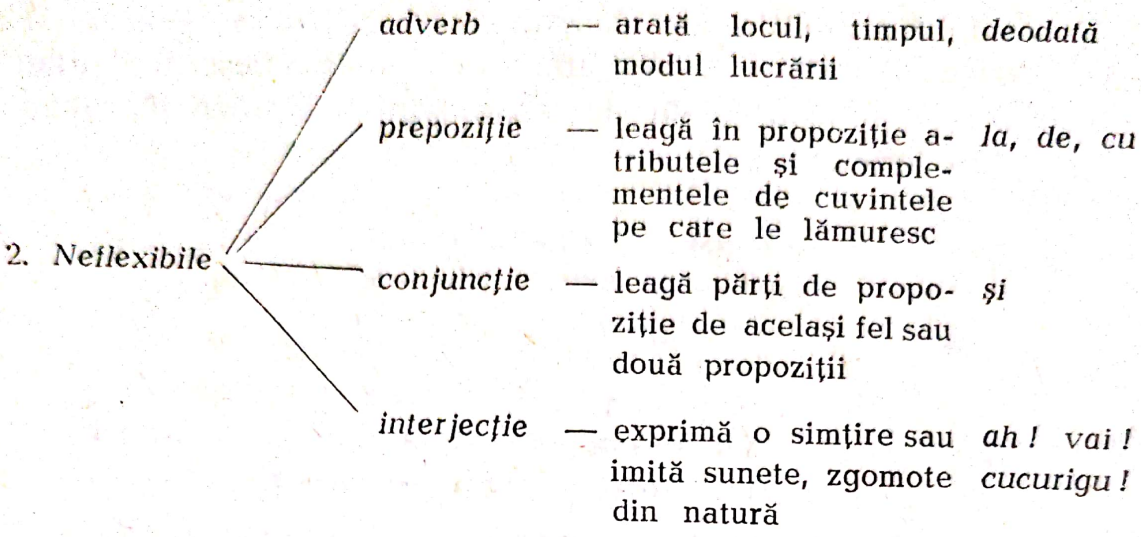
balta. Ce exprimă acest cuvînt ? Un nume de lucru. Ce parte de vorbire este ? Substantiv. Ce arată substantivul ? Substantivul denumește ființe, lucruri etc. La clasa a VI-a, la aceeași lecție, se va da noțiunea de parte de vorbire flexibilă și neflexibilă, elevii fiind întrebați care este forma substantivului, adjectivului, verbului la plural etc. Care este forma verbului *zise* la prezent ? etc.

Profesorul va alcătui pe tablă, în funcție de cuantumul cunoștințelor elevilor, pentru fixarea cunoștințelor, un tabel care să cuprindă următoarele coloane : 1) cele două grupe mari ale părților de vorbire (la clasa a VI-a), 2) denumirea fiecărei părți de vorbire, 3) definiția lor incompletă și 4) exemple pentru diferitele părți de vorbire luate din textul analizat și eventual completate cu altele date de elevi.

Părțile de vorbire

1. *Flexibile*	*substantiv*	— denumește obiecte (ființe, lucruri, fenomene ale naturii, acțiuni, stări, însușiri etc.)	*pași, balta, cap, moț*
	articol	— însoțește substantivele și arată în ce măsură obiectul denumit e cunoscut vorbitorilor	*un (cap)* (balt)*a*
	adjectiv	— arată însușiri ale ființelor, lucrurilor etc.	*subțire*
	pronume	— ține locul unui substantiv, arată persoana	*noi*
	numeral	— arată numărul ființelor, lucrurilor sau ordinea lor prin numărare etc.	*douăzeci*
	verb	— exprimă acțiunea, starea	*clocotește răsare*

Scanned with OKEN Scanner



În legătură cu noțiunea de parte de vorbire flexibilă, o problemă dificilă pentru elevii clasei a VI-a este aceea a schimbărilor fonetice în rădăcina cuvintelor.

Elevii au noțiunea de rădăcină și terminație de la studiul morfologiei. Pentru a face deosebire între părțile flexibile de vorbire și cele neflexibile, se vor lua exemple de substantive, adjective, verbe și, folosind creta colorată, aceste exemple vor fi scrise pe tablă pentru a arăta modificările aduse de schimbarea numărului, a persoanei.

În exemplele[1] :

S. *Pl.*	*S.* *Pl.*		*S.* *Pl.*
codr*u* — codr*i*	negr*u* — negr*i*	p. I	scri*u* — scri*em*
ap*ă* — ape	dulc*e* — dulc*i*	p. II	scr*ii* — scri*eți*
scaun — scaun*e*	alb*ă* — alb*e*	p. III	scri*e* — scri*u*

[1] Rădăcinile cuvintelor vor fi scrise cu cretă albă, iar terminațiile cu cretă colorată.

cuvintele menţionate (substantive, adjective, verbe) îşi păstrează rădăcina neschimbată, dar primesc terminaţii diferite la plural (sau la verb, pentru fiecare persoană).

În exemplele :

lampă — lămpi	a — ă
piatră — pietre	ia — ie
dorm — doarme	o — oa
floare — flori	oa — o
cad — cazi	d — z
caut — cauţi	t — ţ
cadă — căzi	a — ă, d — z

cuvintele respective, pe lîngă schimbarea terminaţiei, suferă modificări fie ale vocalelor, fie ale consoanelor (sau şi ale unora şi ale altora) din rădăcină, aşa cum arată coloana a doua a tabelului.

Elevii îşi vor da astfel seama că părţile de vorbire flexibile îşi schimbă terminaţia şi adeseori suferă schimbări chiar în rădăcina lor.

Pentru a lărgi şi completa cunoştinţele elevilor despre părţile de vorbire flexibile se mai pot lua exemple de cuvinte care în funcţie de schimbările de număr, caz, persoană îşi modifică complet rădăcina sau folosesc rădăcini deosebite (v. *a fi*) :

iau — luăm	tu — tie — tine	sînt — sîntem
iei — luaţi	cine — cui	eşti — sînteţi
ia — iau		este — sînt

Învăţarea părţilor de vorbire, a înţelesului, a formelor şi a funcţiunilor lor nu trebuie să se reducă la memorarea definiţiilor şi a regulilor, ci elevul trebuie să aibă lămurit conţinutul noţiunii respective, să capete deprinderea de a găsi cu uşurinţă partea de vorbire res-

Scanned with OKEN Scanner

pectivă în orice formă ar întîlni-o (să-i cunoască deci formele pe care le ia în vorbire), să-i cunoască funcţiunile ei principale în propoziţie (substantiv=subiect, atribut, complement; adjectiv=artibut, nume predicativ etc.), să-şi însuşească regulile ortografice legate de partea de vorbire respectivă şi să ştie să le aplice repede şi corect în scris.

La terminarea studiului gramaticii, elevii trebuie să-şi însuşească un număr de cuvinte care aparţin părţii de vorbire respective, pentru a înţelege mai bine ce fenomene oglindeşte această parte de vorbire; trebuie să cunoască raporturile fiecărei părţi de vorbire cu celelalte (care sînt principalele funcţiuni sintactice pe care le pot îndeplini); trebuie să înţeleagă importanţa fiecărei părţi de vorbire în stilul diferitelor specii literare sau moduri de expunere şi, în sfîrşit, să se deprindă a folosi cu uşurinţă şi pricepere, în limba vorbită şi scrisă, formele învăţate. Aceste probleme vor trebui să preocupe pe profesor la predarea fiecărei părţi de vorbire.

II. SUBSTANTIVUL

Substantivul, în cadrul predării părţilor de vorbire flexibile, constituie una din temele importante care aduc în discuţie o serie de probleme de scriere şi vorbire corectă.

Predarea substantivului în clasa a V-a este mult uşurată dacă profesorul cunoaşte programa de limba română a claselor I—IV, dacă ştie care sînt noţiunile cunoscute

de elevi și dacă va verifica — în primele lecții — în ce măsură elevii săi și-au însușit cunoștințele prevăzute în programa claselor I—IV.

Munca de predare la clasele V—VIII va continua — mai ales — pe linia completării și a adîncirii cunoștințelor și a deprinderilor. Profesorul va stărui ca elevii să-și însușească în mod temeinic noțiunile privitoare la substantiv prevăzute în programa fiecărei clase și să capete deprinderile de ortografie și de punctuație legate de studiul substantivului. Această temă se reia și sub formă de repetare cu diverse prilejuri (de exemplu, la studierea mijloacelor de exprimare a părților de propoziție).

Definiția substantivului

Prima lecție despre substantiv la clasa a V-a are scopul de a lămuri elevilor conținutul definiției complete a substantivului (denumește ființe, lucruri, fenomene din realitatea înconjurătoare, însușiri, acțiuni etc., care poartă în gramatică denumirea de *obiecte*).

Lecția poate începe cu controlul temei date acasă : recunoașterea și analiza felului, genului și numărului substantivelor dintr-un text studiat la lectura literară.

Întrebările puse clasei se vor referi la felul noțiunilor exprimate de fiecare substantiv : nume de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii. Tot acum profesorul va întreba pe elevi ce exprimă substantive ca *plecarea, mersul*. Dacă elevii vor da răspunsuri neconcludente, întrebările imediat următoare vor trebui să le orienteze procesul de gîndire. Li se va cere să arate ce părți de vorbire sînt *a pleca, (eu) plec, (ei) mergeau*, la care elevii vor răspunde cu ușurință că sînt verbe. Se va cere apoi defini-

Scanned with OKEN Scanner

ţia verbului (exprimă o acţiune, o stare) şi apoi se va relua analiza substantivelor de origine verbală. Elevii vor fi puşi să găsească substantive similare celor de mai sus, de la verbele *a lucra* (lucrarea), *a vedea* (vederea), *a scula* (sculatul), *a spăla* (spălatul), *a curge* (cursul), *a plimba* (plimbarea) etc. şi apoi să le găsească genul şi numărul, folosind procedeul cunoscut de ei : punîndu-le înainte *un, o* la singular şi *doi, două* la plural. După ce elevii observă că asemenea cuvinte : *plecare, vedere, sculat, spălat, curs, plimbare, mers,* se comportă din punct de vedere gramatical ca orice substantiv care exprimă nume de lucruri, se va trece la definirea noţiunii exprimate : numele pe care-l ia o acţiune sau o stare (atunci cînd nu este considerată ca un proces în desfăşurare). Pentru a se asigura că elevii nu fac confuzii între verb şi substantiv, profesorul le va cere să folosească paralel substantivele respective şi verbele corespunzătoare în propoziţii şi să observe că substantivele au ca determinante atribute, pe cînd verbele au complemente. Astfel :

Sculatul *de dimineaţă* este sănătos. M-am sculat *de dimineaţă.*

Aşadar lecţia nu a început cu definiţia cunoscută a substantivului, ci a scos din primele clipe în evidenţă un aspect mai dificil, cunoscut elevilor, dar necimentat. Aceasta cu scopul de a mobiliza atenţia elevilor, de a-i face să înţeleagă că repetarea cunoştinţelor vechi asupra substantivelor este necesară. Conştiinţa acestui fapt măreşte interesul elevilor pentru lecţie. În continuarea lecţiei este chemat un elev pentru a scrie pe tablă următoarele propoziţii (pe care ceilalţi elevi le scriu în caiet) :

Pe masa de lemn era *o sticlă* pe jumătate plină cu apă.
Obiectele *de sticlă* se sparg foarte uşor.

Profesorul cere elevului să sublinieze cuvîntul *sticlă* în cele două propoziții, apoi arată că în primul exemplu substantivul *sticlă* denumește un obiect, iar în a doua propoziție denumește o substanță din care se pot face diferite obiecte.

Întrebare : Ce înțelegeți voi prin „substanță" ?

Răspuns : Materia din care sînt făcute obiectele.

Întrebare : Găsiți în prima propoziție alt substantiv care indică un nume de materie (substanță) ?

Răspuns : *Lemn.*

Întrebare : Dați acum și voi exemple de nume de substanțe.

Răspuns : *Sare, petrol, aramă* etc.

În continuare profesorul va insista asupra recunoașterii substantivelor care exprimă fenomene ale naturii și apoi va arăta elevilor că există substantive care denumesc și fenomene din viața socială. Profesorul va completa răspunsurile elevilor cu exemple de felul : *cultură, idee, sentiment, știință, literatură* etc., cerîndu-le să dea ei înșiși exemple de asemenea substantive.

Apoi va trece la repetarea altei laturi a conținutului noțiunii de substantiv. Pornind de la analiza propoziției *Lăcomia pierde omenia,* va cere elevilor să găsească un adjectiv înrudit cu primul substantiv.

Răspuns : *Lacom.*
Întrebare : Ce arată adjectivele ?
Răspuns : O însușire a lucrurilor, a ființelor etc.
Întrebare : Ce arată substantivul *lăcomia ?*
Răspuns : Tot o însușire.

Profesorul va insista și asupra acestui fel de substantive, deoarece aici elevii fac dese confuzii. Procedeul cel mai bun este cel folosit la recunoașterea substantivelor de origine verbală : folosirea lor în propoziție.

Scanned with OKEN Scanner

În continuare, profesorul va atrage atenţia elevilor că în descrieri, în proverbe se întîlnesc foarte multe substantive şi se analizează substantivele din următorul proverb :

Sîrguinţa ţese *pînza*, iară *lenea* pierde *vremea*.

Se face apoi recapitularea celor predate în lecţie despre substantive. Pentru ca elevii să aibă o vedere mai clară asupra conţinutului noţional al substantivelor, profesorul poate face pe tablă, concomitent cu întrebările şi răspunsurile elevilor sau la sfîrşitul lecţiei, următorul tablou :

Nume de fiinţe		Nume de lucruri	Nume de substanţe	Nume de fenomene		Nume de însuşiri	Nume de acţiuni
Oameni	Animale			ale naturii	sociale		
bărbat	cîine	creion	sticlă	ploaie	cultură	lăcomie	gîndire
mamă	mierlă	masă	fier	vînt	răscoală	lene	lucrare
poet	peşte	vioară	lemn	furtună	revoluţie	sîrguinţă	mers

Elevii îşi dau astfel seama cît de variate pot fi sensurile substantivelor, toate avînd comun faptul că denumesc în general obiecte, că pot fi recunoscute după anumite criterii gramaticale.

Elevii sînt acum pregătiţi pentru a învăţa conştient lecţia acasă, pentru a înţelege paragrafele respective din manual. Pentru acasă li se dă ca temă să aleagă şi să grupeze pe coloane substantivele dintr-un text, în care sînt descrise, de pildă, frumuseţile naturii la venirea primăverii.

Profesorul citește textul și alege cu elevii primele substantive pentru a-i îndruma cum să-și facă tema acasă.

În felul în care se desfășoară această lecție mai trebuie menționat faptul că materialul lingvistic trebuie să fie ales din opere literare cunoscute de copii, deoarece astfel se stimulează gîndirea individuală a elevilor, inițiativa lor personală, se insistă de asemenea asupra valorii stilistice a substantivelor cu conținut noțional diferit. Fiecare parte a lecției se încheie cu o concluzie, iar la sfîrșitul lecției se sintetizează toate cunoștințele într-un tabel sinoptic.

Substantive comune și substantive proprii

La învățarea substantivelor comune și proprii, profesorul trebuie să insiste asupra ortografiei substantivelor proprii simple și compuse. Și la această lecție se va proceda la fel, adică profesorul va da exemple de diferite cazuri cînd substantivele se scriu cu majusculă și va trage concluzia după fiecare din aceste cazuri.

Unele dificultăți în scrierea substantivelor proprii apar la clasele a VI-a și a VII-a, atunci cînd elevii sînt puși în situația de a ortografia substantive proprii compuse de felul titlurilor cărților, ale ziarelor și revistelor, ale numelor instituțiilor, organizațiilor.

Elevii trebuie să cunoască ortografia numelor instituțiilor, să știe să adreseze o scrisoare, o cerere ; să știe să scrie titlurile ziarelor și revistelor, ale cărților despre care ei vorbesc în temele lor.

Un bun exercițiu este acela ca elevii să răspundă în scris la întrebări de felul :

1. Cum se numește școala la care învățați voi ? De ce minister depinde ?

Scanned with OKEN Scanner

2. La ce ziare și reviste sînteți abonați ? dar părinții voștri ?

3. Din ce organizație de tineret faceți parte ?

4. Ce cărți ați citit luna aceasta ?

Nu trebuie uitate nici compunerile cu caracter creator, mijlocul cel mai bun de aplicare în practică a cunoștințelor însușite la lecțiile de limba română. Pentru deprinderea scrierii numelor proprii se pot da compuneri care să ceară cuprinderea a cît mai multe și mai variate nume proprii. Asemenea subiecte sînt ușor de găsit : *O călătorie de-a lungul țării ; Lecturile mele preferate ; O vizită la un muzeu (o expoziție).* Este bine ca profesorul, înainte de a da subiectul ales de el, să ceară elevilor să propună ei înșiși un subiect potrivit și, dacă e bun, să-l aprobe. Adeseori elevii aleg subiecte vii, interesante, pline de conținut. Acest procedeu este bun și pentru că, la temele cu subiectul ales de ei, elevii lucrează totdeauna mai bine. Ei vor realiza astfel legătura dintre conținut și formele folosite, vor alege pe acelea care sînt cele mai potrivite să exprime conținutul.

Genul și numărul substantivelor

La predarea genului substantivelor, la clasa a V-a, profesorul va face deosebirea dintre genul natural (ființe de sex bărbătesc și de sex femeiesc) și genul gramatical. Genul gramatical, cunoscut dinainte de elevi, poate fi aflat cu ușurință prin punerea înaintea substantivelor a numeralelor *un — doi, o — două, un — două* și după terminațiile substantivelor.

Deosebirea dintre genul gramatical și cel natural ajută pe elevi să înțeleagă mai bine noțiunile de substantive

epicene, la identificarea cărora se fac adeseori greșeli, — elevii aducînd ca exemple substantive care desemnează nume de lucruri. Pentru fixarea noțiunii de substantiv epicen se folosește fie analiza unui text care cuprinde astfel de exemple, fie o compoziție cu caracter creator: *Primăvara învie gîzele, aduce păsările călătoare* sau *Cu Lizuca în Dumbrava minunată*. Copiilor le plac îndeosebi aceste lecții, în care ei au posibilitatea să-și arate cunoștințele căpătate la alte discipline sau în afara clasei.

Noțiunea de n u m ă r o au elevii încă din clasele I—IV, așa că profesorul nu trebuie decît să verifice dacă elevii săi recunosc formele de singular și de plural ale substantivelor și să completeze cunoștințele lor cu noțiuni noi, potrivit indicațiilor programei clasei la care se predă, substantive cu forme multiple de singular și plural, cu același înțeles și cu înțelesuri deosebite, substantive defective de număr, substantive colective.

Analizînd cu ei exemple de felul:

Cornii înfloresc devreme.
Boul are două *coarne*, rinocerul are un singur *corn* așezat în mijlocul frunții.
Am cumpărat două *cornuri*, unul pentru mine și unul pentru sora mea.

sau:

Muncitorii dau patriei mult *oțel* și multă *fontă*.
Toți copiii au băut *lapte*.
Țara noastră exportă *icre* de tot felul: de la cele de crap pînă la cele de cegă și morun.

elevii vor vedea că substantivele *corn, coarne, cornuri* nu sînt numai forme de plural ale substantivului *corn*, ci au sensuri deosebite, că pluralul acestor substantive prezintă

un mijloc în plus, în afară de înțelesul determinat de context, de a preciza sensul cuvîntului respectiv.

În al doilea caz, substantivele *fontă, oțel, lapte,* deși au formă numai pentru singular, se pot folosi pentru a exprima o cantitate mai mică sau mai mare din obiectul denumit ; la fel, cuvîntul *icre,* deși are formă numai pentru plural.

Vom cere elevilor să găsească și ei exemple de substantive cu forme multiple la plural (și cu sensuri diferite), precum și exemple de substantive defective de număr. Elevii vor fi îndrumați să caute astfel de exemple în mediul înconjurător, din cunoștințele dobîndite la celelalte obiecte de studiu — în special la științele naturii —, în operele literare cunoscute. Răspunsurile pot consta numai din exemple de substantive. Uneori profesorul — considerînd că substantivul respectiv este mai puțin cunoscut de întreaga clasă — după ce îl explică, va cere elevului care a dat exemplul să formuleze cu el o propoziție.

Pentru predarea noțiunii de substantiv colectiv se poate porni fie de la o întrebare adresată clasei (Cine poate da un exemplu de substantiv care deși este la singular numește mai multe obiecte de același fel ?), fie de la derivarea cu sufixe, problemă pe care elevii o cunosc de la studiul vocabularului.

Dacă elevii nu pot răspunde la întrebare, profesorul le va face următoarea demonstrație. Luăm o serie de substantive cunoscute care denumesc un obiect, adică o ființă sau un lucru : țăran, muncitor, piatră, stejar, fag, nuc, cărora le adăugăm următoarele sufixe : *-ime, -iș, -et.* Cuvintele care rezultă : țărăn*ime,* muncitor*ime,* pietr*iș,* stejăr*iș,* făg*et,* nuc*et,* exprimă o colectivitate, un grup de obiecte de același fel și au formă de singular. La plural,

forma lor este următoarea : *țărănimi, muncitorimi, pietrișuri, stejărișuri, făgeturi, nuceturi,* cu observația că în genere pluralul nu se folosește tocmai datorită sensului de plural al singularului.

E bine ca, tot cu prilejul studierii numărului substantivelor, să se atragă atenția elevilor asupra anumitor modalități de folosire a substantivelor (în ceea ce privește numărul) în stilul poetic. Luînd exemple din operele recent studiate, profesorul va arăta că în operele poetice scriitorul poate folosi singularul în locul pluralului, pentru a da mai multă expresivitate vorbirii. Astfel, în versul : „Cu frunza m-or înveli" din balada *Toma Alimoș,* substantivul *frunza,* deși întrebuințat la singular, desemnează totalitatea frunzelor ulmilor, fagilor, paltinilor etc.

Cazurile substantivului

Elevii clasei a V-a au, din clasele I—IV, cunoștințe elementare despre schimbarea substantivelor după gen, număr, folosesc cu ușurință substantivele articulate cu articolul enclitic hotărît și cunosc funcțiunile principale sintactice ale substantivului după întrebări.

Lecțiile referitoare la studiul cazurilor și al declinării substantivului sînt deosebit de importante și trebuie să li se acorde un număr mai mare de ore. Înțelegerea cazurilor prezintă unele dificultăți pentru elevii clasei a V-a care, datorită vîrstei, nu-și pot însuși decît cu greu noțiuni abstracte. O dificultate o prezintă însăși terminologia (nominativ, genitiv etc.), care nu spune nimic copilului, este lipsită de sens pentru el.

Scanned with OKEN Scanner

Predarea cazurilor la clasa a V-a trebuie să constituie o preocupare pentru profesorul de limba română, în sensul ca noțiunile respective să fie într-adevăr înțelese și însușite de elevi și apoi ca discutarea lor să ajute efectiv la dezvoltarea judecății lor logice.

Cazurile, exprimînd raporturile dintre substantiv și celelalte cuvinte din propoziție, nu pot fi înțelese fără cunoașterea adîncă a felurilor părților propoziției : subiect, atribut, complement direct, indirect (respectiv de complemente care răspund la întrebările *cui ?* și *pe cine ? ce ?).*

În special în limba română, unde — spre deosebire de alte limbi — cazurile nu se pot recunoaște după terminație, elevii trebuie îndrumați să-și bazeze argumentarea în aflarea cazurilor pe funcțiunea sintactică a părții de vorbire analizate.

De aceea, prima grijă a profesorului va fi să se asigure de temeinicia cunoștințelor sintactice ale elevilor și numai după aceea să treacă cu ei la învățarea fiecărui caz în parte, la declinare. Deci, în planificarea lecțiilor consacrate substantivului, profesorul, în funcție de cunoștințele de sintaxă ale elevilor săi, își va programa eventual o lecție în care să adîncească cu ei aceste cunoștințe, insistînd asupra recunoașterii diverselor părți de propoziție exprimate prin substantive.

Aceasta se poate face fie pe baza analizei sintactice a unor exemple sau texte ușoare (formate mai ales din propoziții independente), fie pornind de la noțiunile respective, de la definiția lor — deja cunoscută de elevi din clasele I-IV și de la repetarea sintaxei făcută la începutul anului școlar în clasa a V-a — și continuînd cu exemple date și analizate de elevi. Evident că primul procedeu e cel mai bun și mai indicat, iar al doilea se

Scanned with OKEN Scanner

impune numai în cazul cînd puțini dintre elevi au cunoștințele necesare și lecția capătă într-o oarecare măsură caracter de comunicare de cunoștințe. Și în această situație, primul procedeu trebuie folosit după ce toți elevii din clasă și-au însușit noțiunile, pentru ca apoi să și le fixeze mai bine.

Pentru ca elevii să înțeleagă că substantivele pot îndeplini diverse funcțiuni sintactice, ne putem folosi de procedeul așezării sub formă de schemă a propozițiilor care cuprind substantive la toate cazurile. Se pot alege propoziții din lecturile din manual, sau profesorul poate alcătui el însuși propoziții care să cuprindă substantive în diverse cazuri. Astfel, dăm cîteva exemple :

1) La capătul punții s-a arătat Filip cu Bozan în brațe.
(Al. Sahia)

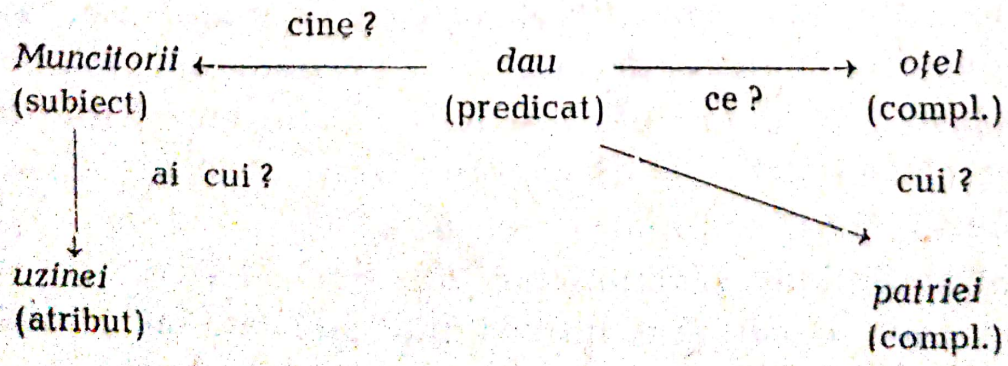
2) O delegație a muncitorilor s-a prezentat directorului.
(Al. Sahia)

3) Atențiunea mea a făcut mare plăcere amicei mele.
(I. L. Caragiale)

4) Corbul aduse lui Făt-Frumos un cioc de apă dulce.
(P. Ispirescu)

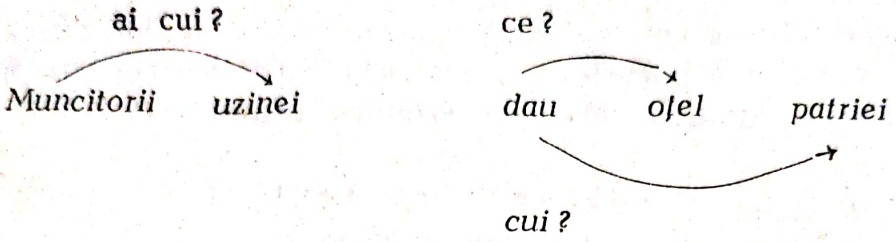
5) Muncitorii uzinei dau zilnic mai mult oțel patriei.
6) Darul copiilor a plăcut oaspeților noștri.

Iată schema pentru exemplul nr. 5.



Scanned with OKEN Scanner

Un alt procedeu care va ajuta pe elevi să folosească just mecanismul întrebărilor pentru aflarea părţilor de propoziţie exprimate prin substantive este însemnarea grafică a mersului întrebării.



Întrebarea se scrie deasupra sau dedesubtul cuvîntului (substantiv, verb etc.) determinat, pentru ca elevii s-o lege în formularea ei — de acesta (*ai cui* muncitori ? *ce* dau ? *cui* dau ?), iar vîrful săgeţii se îndreaptă asupra determinantului (atribut, complement). Acest procedeu obişnuieşte pe elevi să precizeze la ce cuvînt din propoziţie se pune întrebarea pentru aflarea cazurilor în cadrul analizei morfologice, sau a părţilor de propoziţie la analiza sintactică, înlăturînd o deprindere adînc înrădăcinată în practica şcolii noastre, aceea de a pune întrebarea în vînt.

După ce copiii şi-au împrospătat şi însuşit temeinic cunoştinţele asupra părţilor de propoziţie şi profesorul a insistat asupra întrebărilor *cui* ? şi *pe cine* ? *ce* ?, urmează lecţia despre cazuri, în care profesorul se va strădui ca elevii săi să cunoască bine numele cazurilor, funcţiunile sintactice principale exprimate de fiecare caz, la ce întrebări răspund, punctuaţia vocativului şi, îndeosebi, să ştie să construiască, potrivit topicii limbii române, exemple cu substantive în diferite cazuri. De exemplu :

Clasa a V-a

Subiectul lecției: cazurile substantivului.

Tipul lecției: lecție de comunicare a cunoștințelor noi.

Scopul lecției: însușirea noțiunii de caz, a celor cinci cazuri cu caracteristicile lor; deosebirea cazurilor după funcțiunea sintactică, întrebări, formă; dezvoltarea gîndirii logice prin dezvăluirea raporturilor de interdependență dintre morfologie și sintaxă.

Metode și procedee; conversația, analiza sintactică și morfologică, alcătuirea tabelului cazurilor pentru fixare.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei pentru lecție*

Absențe, pregătirea clasei pentru lecție.

II. *Verificarea cunoștințelor*

Controlul temei date acasă elevilor: analiza substantivelor dintr-un fragment din *Uzina vie* de Al. Sahia (se arată felul, genul, numărul și funcțiunea lor sintactică).

Se vor repeta cu elevii întrebările la care răspunde fiecare parte de propoziție.

În concluzie, elevii vor arăta că substantivele pot avea în propoziție funcțiunile de subiect, de atribut și de complement care răspunde la întrebarea *cui?* sau *pe cine? ce?*

III. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției.*

Veți învăța formele pe care le iau substantivele potrivit funcțiunilor sintactice îndeplinite și denumirile acestor forme, pentru a le putea folosi corect în vorbire și în scriere.

IV. *Comunicarea cunoștințelor noi*[1]

Se va scrie pe tablă textul:

„De la o vreme, *mama*, crezînd că-s prin livadă, iese afară și începe a striga: „Ioane! Ioane! Ioane" și Ion, pace!...

Se îngrămădise o mulțime de trebi pe capul *mamei*...

---

[1] În desfășurarea acestei lecții formularea definițiilor se face treptat; de asemenea, activitatea elevilor în scopul înțelegerii mai bune a fiecărei noțiuni se poate exercita tot treptat, cerîndu-li-se exemplificări la fiecare caz învățat.

Scanned with OKEN Scanner

...Văd *pe mama* cum se dă în vînt după trebi... O dată sar în grădină, mă înfățoșez *mamei* și zic :

— *Mamă*, bate-mă, ucide-mă, numai dă-mi ceva de mîncare, că mor de foame!...".

Elevii vor fi puși să observe substantivul *mama* care se repetă în text, să analizeze pe rînd propozițiile în care apare substantivul, arătînd funcțiunea îndeplinită de el în fiecare situație, întrebarea la care răspunde și forma pe care o ia (cu articol enclitic hotărît).

a) „*Mama* iese afară".

Care este subiectul propoziției și prin ce parte de vorbire este exprimat? La ce întrebare răspunde?

Care este subiectul propoziției „Ziua era frumoasă"? La ce întrebare răspunde?

Concluzie. Substantivele care au funcțiunea de subiect în propoziție și răspund la întrebările *cine? ce?* stau în cazul *nominativ*

b) „Se îngrămădise o mulțime de trebi pe capul *mamei*".

Ce funcțiune are substantivul *mamei* în propoziție? Ce parte de vorbire determină și la ce întrebare răspunde? Ce deosebire de formă este între substantivul analizat în propoziția precedentă și cel analizat acum? *(mama, mamei).*

Concluzie. Toate substantivele care au funcțiunea de atribut în propoziție și răspund la întrebările *al, a, ai, ale, cui?* puse unui substantiv stau în cazul *genitiv*.

c. „Mă înfățoșez *mamei*".

Ce parte de vorbire determină substantivul *mamei* în această propoziție? Ce funcțiune are în propoziție și la ce întrebare răspunde? Ce formă a luat substantivul? Cu ce caz se aseamănă ca formă și prin ce se deosebește (determinat, întrebare)?

Concluzie. Substantivele care au funcțiunea de complement și răspund la întrebarea *cui?* pusă unui verb stau în cazul *dativ*.

d) „...văd pe *mama*".

Ce funcțiune are substantivul *(pe) mama* în această propoziție și la ce întrebare răspunde? Cărei părți de vorbire am pus întrebarea? Ce formă are substantivul? Cu ce caz se aseamănă? Prin ce se deosebește de nominativ?

Dar în propoziția: „Mama îmi ia *hainele*", substantivul *hainele* la ce întrebare răspunde? Ce parte de vorbire determină? Ce funcțiune are în propoziție?

Concluzie. Substantivele care au funcțiunea de complement și răspund la întrebările *pe cine? ce?* puse unui verb stau în cazul *acuzativ*.

e) „*Mamă*, dă-mi ceva de mîncare..."

Ce exprimă substantivul *mamă* în această propoziție? Răspunde la vreuna din întrebările învățate? Ce exprimă substantivul *Ion* în propoziția „...începe a striga: „Ioane!"

Concluzie. Substantivul care exprimă o chemare stă în cazul *vocativ*. El este despărțit de restul propoziției prin virgulă sau prin semnul exclamării. *Vocativul* este cazul chemării.

Pe măsură ce elevii vor învăța fiecare caz, li se va cere să dea exemple de propoziții cu substantive care să stea în cazul respectiv (de ex., se vor indica elevilor substantivele: *muntele, riul* etc.).

Cunoștințele dobîndite se vor sintetiza cu ajutorul unor întrebări succesive: Cîte cazuri sînt? Care sînt numirile lor? Ce funcțiune sintactică exprimă fiecare caz? La ce întrebare răspunde fiecare? Ce forme iau substantivele la cazurile respective?

Concluzia generală: cazurile sînt formele luate de substantive după funcțiunile sintactice îndeplinite în propoziție.

V. *Fixarea cunoștințelor*

1) Următorul tabel va sistematiza cunoștințele predate:

Cazul	Funcțiunea sintactică	Întrebarea	Exemple
Nominativ	Subiect	cine? ce?	. . . . .
Genitiv	Atribut	al, a, ai ale cui?	. . . . .
Dativ	Complement	cui?	. . . . .
Acuzativ	Complement	pe cine? ce?	. . . . .
Vocativ	exprimă o chemare	—	. . . . .

2) Se vor analiza substantivele dintr-un fragment din *Uzina vie* de Al. Sahia, folosindu-se următorul plan de analiză: substantivul din text, funcțiunea lui sintactică, întrebarea, cazul (planul putînd fi concretizat într-un tabel).

VI. *Tema pentru acasă*

Să se completeze tabelul alcătuit în clasă cu cîte două exemple de propoziții pentru fiecare caz, subliniindu-se substantivul în cazul cerut.

La clasele a VI-a și a VII-a, lecțiile despre cazuri îmbină repetarea cunoștințelor din clasele anterioare cu introducerea acelor funcțiuni sintactice pe care elevii le-au studiat la sintaxa propoziției în clasa precedentă. De exemplu, la clasa a VII-a, lecția urmărește întărirea cunoștințelor despre cazurile substantivelor și completarea cunoștințelor elevilor despre funcțiunile substantivelor în cazul acuzativ. Se mai insistă asupra punctuației în legătură cu anumite cazuri.

Desfășurarea lecției cuprinde:

a) controlul lucrării executate acasă de către elevi și al însușirii cunoștințelor teoretice despre cazurile substantivului;

b) în continuare, se face analiza substantivelor din cîteva fragmente din folclor și din poezia *Ce te legeni* de M. Eminescu, pentru a arăta cazurile substantivelor și funcțiunile lor în propoziție.

Se analizează, împreună cu elevii, substantivele subliniate în text, cerîndu-li-se să arate la ce caz sînt, ce funcțiune îndeplinesc în propoziție, la ce întrebări răspund.

Scanned with OKEN Scanner

NOMINATIV	*Ziua* scade, *noaptea* crește... (M. Eminescu — *Ce te legeni...*)	*Ziua, noaptea* — subiecte în cazul nominativ.
GENITIV	Și se duc pe rînd, pe rînd, Zarea *lumii*-ntunecînd... (M. Eminescu — *Ce te legeni...*)	*lumii* — atribut în cazul genitiv.
DATIV	Jelui-m-aș și n-am cui, Jelui-m-aș *codrului*... (Folclor)	*codrului* — complement indirect în cazul dativ.
ACUZATIV	*Peste vîrf de rămurele* Trec *în stoluri* rîndunele Și se duc *ca clipele* Scuturînd *aripele*... (M. Eminescu — *Ce te legeni...*)	*peste vîrí* — compl. circumstanțial de loc în cazul acuzativ cu prepoziție ; *de rămurele* — atribut în cazul acuzativ cu prepoziție ; *în stoluri, ca clipele* — compl. circumstanțiale de mod în cazul acuzativ ; *aripele* — complement direct în cazul acuzativ ;
VOCATIV	Ce te legeni, *codrule* ? (M. Eminescu — *Ce te legeni...*)	*codrule* — substantiv în cazul vocativ.

Pentru a preîntîmpina greșelile frecvente în scris ale elevilor, în legătură cu punctuația, se repetă cîteva reguli de punctuație a părților de propoziție. Astfel, se atrage atenția elevilor asupra faptului că :

— subiectul nu se desparte prin virgulă de predicat ;

— atributul în cazul genitiv și acuzativ nu se desparte prin virgulă de substantivul pe care-l determină ;

— complementele directe și indirecte nu se despart prin virgulă de verbul determinat.

Pentru repetarea punctuației vocativului se scriu pe tablă următoarele propoziții :

a) De vînzare ți-e găinușa ceea, *măi băiete* ?
b) *Măi băiete*, de vînzare ți-e găinușa ceea ?
c) De vînzare ți-e, *măi băiete*, găinușa ceea ?

În ce caz stă substantivul *băiat* în propozițiile de mai sus ?

Ce semne de punctuație se folosesc pentru despărțirea substantivului în cazul vocativ, cînd acesta este la sfîrșitul propoziției, cînd este la începutul propoziției, dar cînd e la mijlocul ei ?

De ce substantivul în cazul vocativ se desparte prin virgulă de restul propoziției ?

Concluzie : Vocativul se desparte de restul propoziției prin virgulă — indiferent de locul pe care-l ocupă în cadrul ei — deoarece nu este legat de celelalte părți ale propoziției.

Cunoștințele despre cazuri la clasa a V-a se mărginesc numai la funcțiunile de bază. Ca un ajutor li se pot da unele indicații asupra altor situații pe care elevii le vor întîlni mereu în texte. Elevii vor învăța acum să recunoască substantivele în cazul acuzativ după prepoziția care le precedă (evident, afară de prepozițiile care cer genitivul). În acest fel, elevii se vor descurca în analize morfologice ; totuși, în clasa a V-a, trebuie să ne străduim ca la baza acestei operații să stea recunoașterea funcțiunilor sintactice principale ale substantivului (subiect, atribut, complement care răspunde la întrebările *cui* ? și *pe cine* ? *ce* ?).

După ce elevii au învățat cazurile, la fiecare clasă se vor face cît mai multe exerciții de analiză a substantivu-

lui pe texte literare. La analiză, li se va cere să completeze fie în expunerea orală, fie în scris, în legătură cu fiecare substantiv, rubricile următoarei scheme :

Substantivul	Felul		Genul	Numărul	Cazul	Funcțiunea sintactică
	comun	propriu				

Se vor evita textele în care substantivele au funcțiuni nestudiate de elevi la fiecare clasă. De asemenea, în cazul complementelor circumstanțiale nu se va cere elevilor să indice felurile lor — de loc, timp, sau de mod — ci să menționeze doar întrebările *unde* ? *cînd* ? *cum* ? pe măsura cunoașterii lor. Acest fel de a proceda, pe lîngă că obișnuiește pe elevi cu o gîndire logică motivată, îi ajută și la menținerea și lărgirea cunoștințelor elementare de sintaxă.

La clasa a VIII-a, tabelul cazurilor poate fi folosit ca un mijloc de repetare a cunoștințelor dobîndite în anii anteriori.

Cazurile substantivului

Cazul	Funcțiunea sintactică	Intrebarea la care răspunde	Punctuația	Exemple
1. *Nominativ*	Subiect Nume predicativ Apoziție	cine ? ce ? care ?	Subiectul nu se desparte prin virgulă de predicat. Apoziția dezvoltată se izolează prin virgule.	*Ziua* scade, *noaptea* crește... (M. E.) Închinar-aș armelor . . . Dar și ele-s *fiare* reci . . . (F). Primăvara, *muma* noastră, Suflă bruma de pe coastă (F.)

Cazul	Funcțiunea sintactică	Întrebarea la care răspunde	Punctuația	Exemple
2. *Genitiv*	Atribut	al, a, ai, ale cui ?	Atributul exprimat prin substantiv în genitiv nu se desparte prin virgulă de substantivul determinat.	Și se duc pe rînd, pe rînd, Zarea *lumii*-ntunecînd (M.E.)
3. *Dativ*	Complement indirect	cui ?	Complementul indirect nu se desparte prin virgulă de verbul determinat.	Jelui-m-aș și n-am cui, Jelui-m-aș *codrului* . . . . . (F.)
4. *Acuzativ*	Complement direct Complement indirect Complement circumstanțial (de loc, de timp, de mod etc.) Atribut subst. prepoz. Nume predicativ	pe cine ? ce ? de cine ? la cine ? etc. unde ? cînd ? cum ? etc. ce fel de ?	Complementul direct și indirect nu se despart prin virgulă de verbul determinat. Atributul exprimat prin substantiv în acuzativ însoțit de prepoziție nu se desparte prin virgulă de substantivul determinat.	Și se duc *ca clipele* Scuturînd *aripele.* Și mă lasă pustiit, Veștejit și amorțit, Și *cu doru*-mi singurel . . . (M. E.) *Peste vîrf de rămurele* Trec *în stoluri* rîndunele (M.E.) Cuvîntul e *de argint,* tăcerea e *de aur* (F.)
5. *Vocativ*	Cazul chemării, al strigării		Se desparte prin virgulă.	Ce te legeni, *codrule ?* (M.E.)

Predarea cazurilor nu trebuie să se reducă numai la una sau cîteva lecţii cu prilejul studierii substantivului, ci va continua în tot timpul anului, reluîndu-se în mod organizat la predarea articolului, adjectivului, pronumelui, numeralului şi cu ocazia fiecărei analize gramaticale complete.

O mare greutate întîmpină elevii clasei a V-a în aflarea cazurilor adjectivelor, a adjectivelor de natură pronominală şi a numeralelor, care răspund la alte întrebări decît cele specifice, de exemplu : *care ? ce fel de ? cît ?* etc. De aceea, trebuie să se insiste în mod deosebit ca întrebarea să fie abia în al doilea rînd un mijloc de identificare a cazurilor şi, în primul rînd, să stea recunoaşterea felului părţilor de vorbire respective, acordul şi considerarea funcţiunilor lor sintactice. De asemenea, din clasa a VI-a elevii trebuie îndrumaţi să se orienteze în găsirea cazului acuzativ şi după prepoziţii, aşa cum s-a arătat mai sus.

Funcţiunile substantivelor în propoziţie şi, respectiv, cazurile se învaţă cel mai bine prin practica întrebuinţării, prin alcătuirea exemplelor de către elevi. Experienţa ne arată că, prin acest procedeu, noţiunile se însuşesc în mod conştient, mai repede şi mai temeinic.

Pentru învăţarea fiecărui caz, profesorul trebuie să ceară elevilor să alcătuiască propoziţii cu substantivul în cazul respectiv. Se va atrage atenţia elevilor ca aceste propoziţii să păstreze ordinea obişnuită a limbii române, adică să nu pună atributul, complementul direct sau cel indirect înaintea subiectului etc.

Se pot alcătui şi mici compuneri în care elevii vor întrebuinţa şi sublinia substantive la toate cazurile. Subiectele acestor compuneri pot fi luate din viaţa copiilor, din operele literare studiate la lectura literară ; astfel

se pot împleti noţiunile gramaticale cu cele de teoria literaturii : naraţiune, descriere, dialog. La alcătuirea compunerilor se va urmări ca întrebuinţarea diferitelor forme să fie firească, să nu apară artificială. Scopul acestor exerciţii este de a stabili o legătură organică între studiul gramaticii şi munca pentru dezvoltarea exprimării orale şi scrise.

Ca mijloc secundar de învăţare a cazurilor este şi completarea unor texte din care au fost omise unele substantive. Acest procedeu dă bune rezultate, mai ales la învăţarea terminaţiilor substantivelor feminine la genitiv-dativ, ale substantivelor masculine cu doi şi trei *i* la plural etc.

Declinarea substantivului

Cu prilejul predării declinării substantivelor la clasa a V-a, profesorul trebuie să urmărească, îndeosebi, două obiective : fixarea cunoştinţelor despre cazuri şi învăţarea ortografiei substantivelor articulate şi nearticulate. Practica şcolii arată că greşelile cele mai frecvente de ortografie ale elevilor se ivesc în scrierea substantivelor feminine la genitiv-dativ şi a substantivelor masculine, feminine şi neutre articulate, mai ales a celor cu tema terminată în *i* (*fiu, cazangiu, studiu, hîrtie*).

După ce în una sau două lecţii consecutive se predă declinarea substantivelor masculine, feminine şi neutre la singular şi plural, cu articol hotărît şi nehotărît, este necesar să se facă lecţii speciale pentru formarea deprinderilor de ortografie legate de schimbarea substantivului şi articolului după număr, gen şi caz.

Scanned with OKEN Scanner

Este bine să se atragă atenţia elevilor asupra scrierii corecte a substantivelor care prezintă greutăţi (a formelor terminate în doi *i* sau în trei *i*) şi apoi să se treacă la exerciţii ca: dictări, completarea unor terminaţii omise la cuvintele dintr-un anumit text; modificarea unui substantiv — dat în paranteză la nominativ singular nearticulat — după numărul, cazul şi cu articolul cerut de context etc.

Prezentăm desfăşurarea unei lecţii, în care se urmăreşte învăţarea ortografiei substantivelor feminine articulate la genitiv-dativ singular.

Profesorul, pentru a-şi atinge scopul — adică pentru a-i învăţa pe elevi să formeze şi să scrie corect genitiv-dativul articulat al substantivelor feminine (în *-ei*, *-ii* şi *-iei*) — îşi poate fixa ca procedee dictarea şi analiza morfologică, fonetică şi ortografică, iar ca material didactic va folosi un tabel realizat treptat pe tablă, în care să fixeze şi să sistematizeze regulile ortografice ce urmează să fie scoase în cursul desfăşurării lecţiei. Ca text pentru dictare se pot folosi primele şase versuri din poezia *Malul Siretului* de V. Alecsandri.

Lecţia începe prin verificarea cunoştinţelor elevilor asupra terminaţiilor substantivelor feminine la singular şi plural şi a declinării nearticulate şi articulate a substantivelor feminine. După ce elevii arată că substantivele feminine se termină la nominativ singular în *-ă*, *-e*, *-ea*, *-a*, *-i* şi la *plural* în *-e*, *-i*, *-le* şi se dau exemple de substantive pentru fiecare dintre terminaţii, profesorul întreabă cum se articulează substantivele feminine cu articol enclitic hotărît.

Scanned with OKEN Scanner

Se face pe tablă următorul tabel :

Singular

1) casă — casa — articolul înlocuiește terminația ;
2) pădure — pădurea — articolul se adaugă după terminație ;
3) podea — podeaua — articolul se adaugă la terminație prin intermediul semivocalei *u*.
macara — macaraua
zi —ziua

Plural

1) case — casele — articolul se adaugă imediat după terminație.
2) păduri — pădurile
3) podele — podelele
macarale — macaralele
zile — zilele

Se trece apoi la verificarea cunoștințelor despre declinarea substantivelor feminine, insistîndu-se asupra celor două forme ale majorității femininelor la singular : una pentru nominativ-acuzativ, alta pentru genitiv-dativ (identică cu pluralul).

Elevii declină în propoziții, cu articolul nehotărît, substantive feminine alese, fie din cele de pe tablă, fie din cele cunoscute din lecturile lor, iar profesorul — prin întrebări — le atrage atenția asupra formelor pe care le iau substantivele feminine la genitiv-dativ, precum și asupra faptului că aceste forme sînt identice cu nominativul plural. Pentru a le fixa vizual această identitate, elevii sînt puși să scrie pe tablă unele din exemplele date. Așa se scriu :

Sg.G. — Fațada unei *case* a fost de curînd reparată.
Sg.G. — Toți copacii unei *păduri* au fost tăiați.
Pl.N. — Unele *case* au o temelie solidă.
Pl.Ac. — Au străbătut niște *păduri* neumblate.
Sg.G. — Vîrful unei *săbii* s-a rupt în luptă.
Pl.Ac. — Făt-Frumos avea două *săbii*.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru fixarea cunoștințelor recent dobîndite despre substantiv, în tot timpul cît elevii dau exemple li se cere să spună în ce caz este substantivul respectiv, ce funcțiune are în propoziție, cu ce întrebare l-au aflat.

După ce elevii au înțeles că la genitiv-dativ singular substantivele feminine au altă terminație decît la nominativ-acuzativ și că această terminație este identică cu aceea a pluralului, se scrie această regulă pe tablă.

Iată cum se desfășoară conversația dintre profesor și elevi :

Profesorul — Care sînt formele pe care le iau în declinare substantivele feminine nearticulate sau articulate cu articolul nehotărît ?

Elevul — Substantivele feminine nearticulate sau articulate cu articol nehotărît au o formă pentru nominativ-acuzativ și alta pentru genitiv-dativ. De exemplu, substantivul *casă* face la gentiv-dativ *unei case* ; *pădure*, *unei păduri*.

Profesorul — Cîte și ce terminații au substantivele feminine la plural ?

Elevul — Substantivele feminine au la plural, la toate cazurile, o singură terminație, aceeași ca la genitiv-dativ singular. Substantivul *casă* face la plural *case*, la fel ca genitiv-dativul singular. Tot așa *pădure* — *niște păduri*.

Profesorul Rețineți deci că : la *substantivele feminine forma nearticulată a genitiv-dativului singular este aceeași cu forma de plural* (există însă și subst. invariabile : *învățătoare* etc.).

Profesorul scrie această regulă pe tablă, iar elevii în caietele lor.

Se trece apoi la partea cea mai importantă a lecției, și anume, la însușirea scrierii corecte a formelor de genitiv-dativ și de plural a substantivelor feminine articulate cu articolul enclitic hotărît.

Profesorul dictează pe rînd elevilor cîte un text scurt, cuprinzînd cîte un exemplu de substantiv feminin articulat. Pe acest exemplu se face analiza morfologică și ortografică, cu unele incursiuni în cunoștințele de fonetică ale elevilor. Iată un exemplu pentru primul text :

Acolo se ascunse într-o crăpătură de grindă de la tavanul *casei*.

(P. Ispirescu)

Se analizează substantivul *casei*, arătîndu-se genul, numărul, cazul, funcțiunea sintactică și se insistă asupra faptului că substantivul e articulat cu articolul hotărît — *i* (forma de genitiv-dativ), care se adaugă după terminația de genitiv-dativ : — *e*. Urmează al doilea text :

După aceea împunse și în fundul *fîntînii*.

(P. Ispirescu)

Se analizează la fel substantivul *fîntînii* și se arată că forma de genitiv nearticulat a acestui substantiv este *fîntîni* — identică cu pluralul ; și la această formă se adaugă forma de genitiv-dativ a articolului hotărît enclitic : *-i*.

Apoi se scoate regula articulării (și scrierii corecte) a substantivelor feminine la genitiv-dativ singular și se scrie pe tablă :

Pentru a forma genitiv-dativul singular al substantivelor feminine articulate, adăugăm articolul enclitic hotărît -i la forma de genitiv-dativ care este identică cu forma de plural nearticulat.

Se trece apoi la substantivele feminine care fac excepție. Pe baza exemplului : Puse Greuceanul cuiul la capul *osiei.* (P. Ispirescu) și a analizei substantivului *osiei* (pentru care elevii indică forma de singular și plural nearticulat : sg. *osie*, pl. *osii*, sg. g. a unei *osii*) se trage concluzia că genitiv-dativul articulat al acestor substantive (a căror rădăcină se termină în *i* silabic — despărțirea în silabe este *o-si-e*) aparent este format de la nominativul singular, la care se adaugă articolul *-i.*

Pentru fixarea acestor cunoștințe, profesorul face pe tablă următoarea schiță, folosind cretă colorată :

	Singular nearticulat sau cu articol nehotărît	Singular articulat cu articol enclitic hotărît	Plural nearticulat sau cu articol nehotărît
N.Ac.	(o) casă, fîntînă, osie	casei, fîntînii, osiei	(niște) case, fîntîni, osii
G.D.	(unei) case, fîntîni, osii	casa, fîntîna, osia	(unor) case, fîntîni, osii

(Se scrie, de pildă, cu cretă albă tema cuvîntului, cu cretă albastră terminațiile de caz și număr și cu cretă roșie articolul enclitic hotărît).

Elevii își copiază pe caiet acest tabel, folosind, în loc de cretă colorată, sublinierea cu o linie a terminației și cu două linii a articolului.

În ultima parte a lecției profesorul dictează cele șase versuri de la începutul pastelului *Malul Siretului* de

V. Alecsandri, unde elevii întîlnesc substantive feminine articulate la cazul genitiv : *nopții, luncii, dimineții, zilei.* Elevii fac analiza morfologică a acestor substantive, arătînd genul, numărul, cazul, funcțiunea sintactică, articolul, motivînd pentru ce au scris cu *-ii* sau cu *-ei* substantivele respective potrivit celor învățate la lecție.

Ca temă pentru acasă se dă elevilor să treacă în caietele lor, conform tabelului făcut în clasă de profesor, formele nearticulate și articulate ale tuturor substantivelor feminine din textul dictat (9 substantive).

Cîțiva elevi — care se oferă — primesc sarcina de a executa o planșă în culori identică cu tabelul alcătuit în clasă și care se va intitula : *Ortografia substantivelor feminine articulate la genitiv-dativ singular.*

Această lecție este asemănătoare cu aceea pe care profesorul a făcut-o pentru a învăța pe elevi scrierea substantivelor masculine cu doi și trei *i.*

În desfășurarea lecției, trecerea de la verificarea cunoștințelor dobîndite de elevi la lecțiile precedente la comunicarea noilor cunoștințe se face pe nesimțite, întreaga lecție formînd un tot organic, în care elevii sînt folosiți mereu și întreaga activitate o depun ei, fiind doar conduși de profesor.

Recapitularea substantivului

Recapitularea substantivului poate fi făcută la clasa a V-a pe baza unui chestionar ca acesta, complicat cu alte activități (exemplificări etc.) :

1) Ce este substantivul ? Găsiți substantivele din textul următor și arătați ce denumește fiecare dintre ele.

2) Ce se numește substantiv comun, dar propriu ? Cum se scriu substantivele proprii ?

3) Dați exemple de substantive de cele trei genuri. Cum aflați genul substantivelor ?

4) Ce arată numărul ? Ce știți despre numărul substantivelor proprii ? Dați exemple.

5) Ce funcțiuni pot avea substantivele în propoziții ? Alcătuiți propoziții în care substantivul *pădure* să aibă următoarele funcțiuni : subiect, atribut, complement.

6) Formulați și scrieți o propoziție în care substantivul *pădure* să fie în cazul vocativ. Așezați substantivul la începutul, la mijlocul și la sfîrșitul propoziției.

7) Ce este declinarea ? Declinați în propoziție substantivul *albie* la singular articulat (cu articolul enclitic hotărît). Explicați ortografia formelor de genitiv-dativ singular și de nominativ-acuzativ plural.

La clasa a VI-a se poate adăuga ; declinați în propoziție substantivele *Grivei, Olt*. Ce fel de substantive sînt ambele ? Ce deosebire ați observat în declinarea lor ?

Repetarea substantivului se mai poate face cu ajutorul analizei unui text ales de profesor (care să cuprindă toate problemele studiate de elevi) și care va servi ca bază pentru repetarea regulilor și definițiilor învățate. La clasa a VII-a și a VIII-a recapitularea se poate face cerîndu-se elevilor să alcătuiască un tabel sinoptic al tuturor problemelor studiate.

III. ARTICOLUL

Predarea articolului se face în diferite etape. Înainte de a discuta declinarea articulată și nearticulată a substantivelor, profesorul trebuie să reia și să predea ele-

vilor cunoştinţe asupra articolului enclitic hotărît şi a celui proclitic nehotărît, planificîndu-şi în acest scop una sau două lecţii dacă este nevoie. Numai în felul acesta elevii vor înţelege bine mecanismul declinării (flexiunea substantivului şi a articolului) şi îşi vor însuşi în mod conştient ortografia formelor articulate şi nearticulate ale substantivelor.

Studierea articolului se reia în clasa a VI-a la declinarea adjectivelor (cu articol hotărît şi demonstrativ adjectival) şi la învăţarea pronumelui şi a adjectivului posesiv (articolul posesiv-genitival).

Dintre problemele mai dificile ale predării articolului, profesorul trebuie să stăruiască în special asupra noţiunii de articol şi asupra acordului articolului posesiv (genitival) şi al celui demonstrativ (adjectival).

Noţiunea de articol

Noţiunea de articol este destul de greu de explicat în clasele V-VIII, deoarece articolul este un instrument gramatical care nu poate apărea singur, ci numai împreună cu alte cuvinte, cu un substantiv, un adjectiv sau cu alte cuvinte în componenţa cărora intră. Rolul articolului constă, în primul rînd, în individualizarea obiectelor. Toate aceste caracteristici sînt greu înţelese de elevi.

De aceea este bine ca profesorul să explice noţiunea de articol pornind pe de o parte de la deosebirea de sens pe care o prezintă folosirea substantivului nearticulat, a substantivului cu articol proclitic nehotărît şi a substantivului cu articol enclitic hotărît în propoziţie, pe de altă parte de la învăţarea formelor.

Scanned with OKEN Scanner

Se vor lua propoziții sau fraze cuprinzînd același substantiv în situațiile de mai sus și se va discuta cu elevii înțelesul substantivului de fiecare dată.

1) Era o ceață groasă, de nu se vedea *om* cu *om*.
2) Pe stradă trece grăbit **un** om.
3) *Omul* avea privirea ațintită înaintea lui.

La primul exemplu, elevii, îndrumați de profesor, își vor da seama că substantivul *om* are un sens general, fără să se refere la un anumit individ. Din propoziția a doua reiese limpede că vorbitorul numește un individ oarecare, despre care nu se știe nimic precis. Iar în a treia propoziție, substantivul *omul* — articulat cu articolul enclitic hotărît — indică de fapt un individ cunoscut, în cazul de față cel despre care s-a vorbit în propoziția precedentă.

Pe baza acestor discuții, se va putea trage concluzia că articolul se folosește pentru a individualiza într-o anumită măsură obiectul numit de substantiv. Insistîndu-se asupra formelor *un*, *-l* va reieși deosebirea dintre articolul hotărît și cel nehotărît. În legătură cu predarea articolului enclitic, este necesară o punere la punct cu privire la exemplele folosite pentru a se explica întrebuințarea articolului hotărît enclitic.

Este greșită tendința unor profesori — și chiar a unor ediții ale manualului de gramatică — de a însoți substantivul articulat cu articol enclitic hotărît de un adjectiv. În acest caz, determinarea substantivului apare evidentă nu din cauza articolului, ci datorită adjectivului respectiv (care impune folosirea articolului).

Declinarea articolului nu mai constituie în cadrul predării acestui capitol o problemă, deoarece s-a făcut de fapt o dată cu predarea declinării substantivului. În

clasa a VI-a, după ce s-a predat declinarea numelor proprii, este necesară o mențiune specială la reluarea articolului hotărît, și anume la analiza situațiilor cînd acesta este folosit proclitic. Elevii confundă adesea formele proclitice de genitiv-dativ singular ale articolului masculin : Această carte este *a lui* Ion — I-am cerut *lui* Ion o carte, cu pronumele personal : Această carte este *a lui* — *Lui* i-am cerut o carte. Pentru a-i deprinde să deosebească articolul de pronume, profesorul le va cere să înlocuiască substantivul propriu cu unul comun și să observe noua poziție a articolului (Această carte este *a lui* Ion, Ion = elev ; Această carte este *a* elev*ului* etc.).

Demonstrația se va aplica și la alte situații în care articolul hotărît este folosit proclitic (substantive care denumesc rudenia : *lui* unchiu-tău — unchi*ului* tău ; nume proprii feminine derivate cu un sufix masculin : *lui* Maricel, sau nume proprii feminine de origine străină: *lui* Cati).

Pe de altă parte elevilor trebuie să li se atragă atenția asupra caracterului neliterar al unor construcții — folosite foarte frecvent în limbajul familiar — de tipul : *lui mama, lui vară-mea, lui Maria* etc. În funcție de nivelul clasei, profesorul va insista în cadrul acestei lecții asupra ortografiei substantivelor articulate, a despărțirii lor în silabe, a folosirii lor juste în exprimarea orală și scrisă a elevilor.

Acordul articolului posesiv (genitival)

O altă problemă dificilă la clasa a VI-a legată de predarea articolului este acordul articolului posesiv (genitival).

Scanned with OKEN Scanner

După ce elevii au noțiunea de articol genitival, întîlnit de altfel de ei la declinarea substantivelor, pe baza unor exemple în care articolul însoțește un substantiv, un pronume posesiv, un numeral ordinal (fără să li se dea elevilor lămuriri prea ample asupra felurilor părților de vorbire nestudiate) și-i cunosc formele, se va trece la explicarea acordului. În acest scop este bine să se folosească propoziții cît mai ușoare, pentru ca întreaga atenție a elevilor să fie concentrată asupra fenomenului gramatical de explicat. Exemplele trebuie să conțină substantive masculine și feminine — pentru obiectul posedat și pentru posesor. În felul acesta, regula acordului poate fi mai ușor sesizată și înțeleasă de elevi. De asemenea, folosirea cretei de altă culoare pentru articol și pentru obiectul posedat ajută la fixarea atenției elevilor asupra felului în care se face acordul.

Dăm mai jos exemple de propoziții folosite pentru predarea articolului posesiv (genitival) :

M.Sg. Un *coleg al* fratelui meu (*al* sorei mele) recită frumos.
F.Sg. O *colegă a* fratelui meu (*a* sorei mele) citește mult.
M.Pl. Niște *colegi ai* fratelui meu (*ai* sorei mele) recită frumos.
F.Pl. Niște *colege ale* fratelui meu (*ale* sorei mele) citesc mult.

Pentru a demonstra elevilor că schimbarea numărului sau a genului posesorului nu influențează asupra formei articolului posesiv (genitival), se formulează — așa cum indică exemplele de mai sus — propozițiile, schimbînd posesorul :

Caietul este *al* sorei mele.
Caietul este *al* surorilor mele.

Analiza exemplelor se concentrează deci asupra găsirii posesorului și a obiectului posedat. După ce se află genul

Scanned with OKEN Scanner

și numărul substantivelor respective, reiese limpede că articolul posesiv (genitival) se acordă în gen și în număr cu numele obiectului posedat.

Pentru a ne asigura că elevii au înțeles regula acordului articolului posesiv (genitival) cu substantivul, la exemplele pe care ei le vor formula pentru ilustrarea regulii, le vom cere să schimbe substantivul reprezentînd obiectul posedat (cu un substantiv potrivit, de alt gen, sau să-l pună la plural), observînd dacă aplică în mod just regula.

Un alt exercițiu indicat pentru învățarea acordului articolului posesiv (genitival) este și completarea articolului omis într-un text sau chiar în propoziții sau fraze izolate, de exemplu :

O luntre aurită veghea pe undele limpezi... lacului, lîngă poartă; și-n aerul curat... serii tremură din palat cîntece mîndre și senine.

(M. Eminescu)

Acest tip de exercițiu este recomandabil și pentru însușirea conștientă a ortografiei substantivelor articulate cu articolul enclitic hotărît, ca și pentru acordul articolului demonstrativ (adjectival).

Profesorul trebuie să știe însă că numai reluarea articolului posesiv (genitival) cu prilejul predării pronumelui și a adjectivului posesiv și, în genere, a predării declinării celorlalte părți de vorbire (la formarea genitivului) poate asigura însușirea temeinică de către elevi a regulii acordului.

Scanned with OKEN Scanner

Articolul demonstrativ (adjectival)

Predarea articolului demonstrativ (adjectival) are ca scop să familiarizeze pe elevi cu formele lui, însă se poate afirma același lucru ca și despre articolul posesiv că însușirea lui mai temeinică se va realiza, de fapt, la învățarea declinării adjectivelor.

În predarea articolului demonstrativ (adjectival) profesorul va avea grijă să explice legătura care există între acest articol și pronumele (respectiv adjectivul) demonstrativ (înrudirea ca formă și ca sens a articolului demonstrativ cu pronumele demonstrativ), va alege exemple de așa fel, încît să nu determine la elevi confuzii între articolul demonstrativ și pronumele demonstrativ. În exemplele : *Iedul cel mare și cel mijlociu dau prin băț de obraznici ce erau..., Cel de-al treilea fecior al împăratului a luptat cu cei trei zmei și i-a răpus,* **cel,** care însoțește adjectivele *mare, mijlociu,* numeralul ordinal, și **cei,** care însoțește numeralul cardinal, sînt articole demonstrative (adjectivale). În exemplul : *Cel din horn tace chitic, dar cel de sub chersin n-are de lucru...,* **cel** în ambele cazuri este pronume demonstrativ.

Din analiza exemplelor, din comparația celor două forme elevii își vor da seama că este vorba de cuvinte cu aceeași origine, dar care s-au specializat prin întrebuințări diferite. Articolul demonstrativ însoțește un adjectiv (sau îl substantivizează), un numeral, ajutîndu-l în declinare, pe cînd pronumele demonstrativ înlocuiește un substantiv (exprimînd în acest caz mult mai slab raportul de depărtare).

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiile indicate pentru învățarea felurilor articolelor și, mai ales, pentru însușirea deprinderilor ortografice sînt :

a) sublinierea articolelor hotărîte enclitice și proclitice, a articolelor nehotărîte proclitice, a articolelor posesive sau demonstrative într-un text dat ;

b) alcătuirea de propoziții cu substantive (cu articol proclitic nehotărît și cu articol enclitic hotărît), cu substantive urmate de articol demonstrativ (adjectival) + adjectiv ;

c) înlocuirea articolului proclitic nehotărît prin articol enclitic hotărît în propoziții date ;

d) articularea substantivelor dintr-un text cu articol enclitic hotărît (substantive masculine și feminine care se scriu cu doi și trei *i*) la nominativ-acuzativ și a substantivelor însoțite de adjective și articol demonstrativ (adjectival) — la genitiv-dativ — ;

e) articularea substantivelor, adjectivelor și a numeralelor dintr-un text dat.

Recapitularea articolului

La clasa a VI-a, lecția de recapitulare a felurilor articolelor învățate va folosi materialul didactic adus sau alcătuit la fiecare lecție despre declinarea articulată și despre articol : ortografia substantivelor masculine la nominativ-acuzativ singular și plural (articulate și nearticulate), ortografia substantivelor feminine la genitiv-dativ (articulate și nearticulate), acordul articolului demonstrativ (adjectival), precum și un tabel al felurilor articolului după fel și așezare. Dăm în continuare planul lecției de repetare a articolului.

Scanned with OKEN Scanner

Clasa a VI-a.

Subiectul lecției: articolul.

Tipul lecției: lecție de repetare și de sistematizare a cunoștințelor.

Scopul lecției: consolidarea cunoștințelor despre articol, despre acordul articolului posesiv (genitival) și demonstrativ (adjectival), formarea deprinderilor de scriere corectă a substantivelor articulate.

Metode și procedee: conversația, folosirea tabelelor ortografice, a schemelor gramaticale și ortografice despre articol.

Material didactic: schema felurilor articolului, tabele cu ortografia substantivelor masculine articulate, a substantivelor feminine la genitiv-dativ, tabelul acordului articolului posesiv (genitival) și demonstrativ (adjectival).

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

II. *Anunțarea subiectului lecției și a scopului ei*

Vom recapitula articolul: felurile lui, schimbările de formă ale fiecărui fel de articol și întrebuințarea corectă a articolului în vorbire și în scriere.

III. *Recapitularea cunoștințelor*

1) Repetarea unor chestiuni teoretice. Prin întrebări se vor obține de la elevi:

a) definiția articolului;

b) felurile articolelor învățate cu definiția fiecăruia și exemple;

c) deosebirea dintre articolul hotărît enclitic și articolul nehotărît proclitic;

d) folosirea articolului posesiv (genitival) înaintea cazului genitiv, a pronumelor și adjectivelor posesive, a numeralelor; folosirea articolului demonstrativ (adjectival) înaintea adjectivelor (cu exemple).

2) Exercițiul de recunoaștere

Scanned with OKEN Scanner

Se face analiza orală a articolelor dintr-un text, stabilindu-se :

a) formele articolului enclitic hotărît : *-l, -le, -a ; -i, -le ;*

b) ortografia substantivelor masculine (la nominativ şi acuzativ plural) şi a substantivelor feminine (la genitiv-dativ singular) pe baza tabelelor ortografice.

Ortografia substantivelor masculine la nominativ-acuzativ singular şi plural

Singular nearticulat (sau cu art. nehot.)	*Singular articulat*	*Plural nearticulat* (sau cu art. nehot.)	*Plural articulat*
(un) muncitor	muncitorul	(niște) muncitori	muncitorii
codru	codrul	codri	codrii
copil	copilul	copii	copiii
cazangiu	cazangiul	cazangii	cazangiii

Ortografia substantivelor feminine la genitiv-dativ singular şi plural

Singular nearticulat (sau cu art. nehot.)	*Singular articulat*	*Plural nearticulat* (sau cu art. nehot.)	*Plural articulat*
(al, ai, a, ale unei)	apei	(al, ai, a, ale unor)	apelor
ape	mării	ape	mărilor
(unei) mări	viei	(unor) mări	viilor
(unei) vii		(unor) vii	

c) formele articolului posesiv (genitival) : *al, a, ai, ale ;*

d) acordul articolului posesiv (genitival) (regula pe baza tabelului) :

	Acordul articolului posesiv (genitival)
Masc, sing.	*solzul* argintiu *al* peştelui (mrenei) ;
„ pl.	*solzii* argintii *ai* peştilor (mrenelor) ;
Fem. sing.	*unda* limpede *a* lacului (mării) ;
„ pl.	*undele* limpezi *ale* lacului (afluenţilor).

e) formele articolului demonstrativ (adjectival) după gen, număr şi caz ;

Scanned with OKEN Scanner

f) acordul articolului demonstrativ (adjectival) cu substantivul (regula pe baza tabelului):

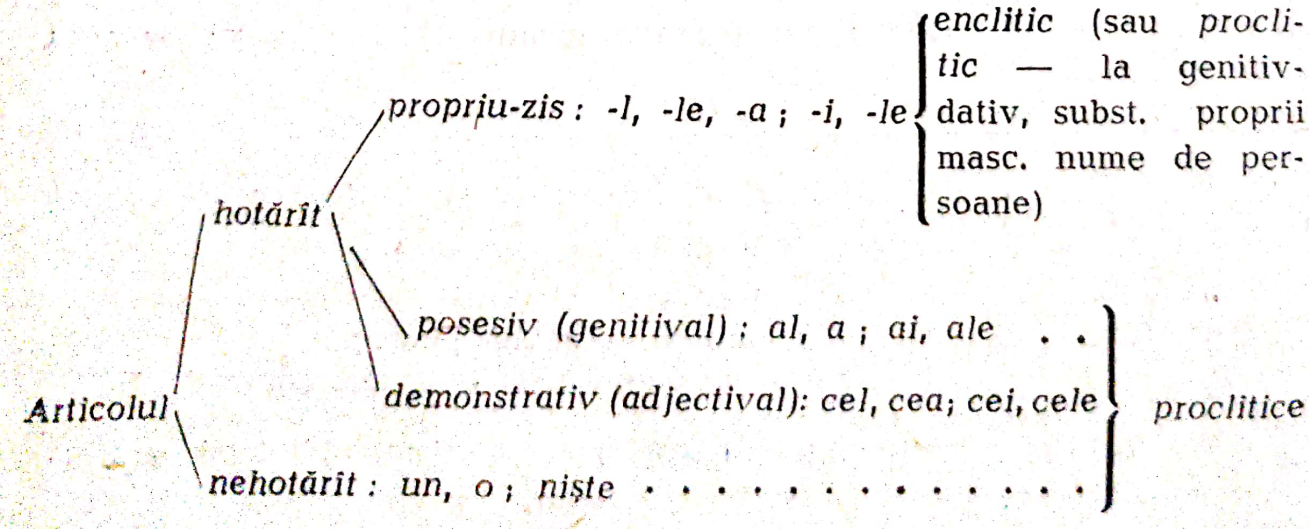
Masculin singular	Feminin singular	Masculin plural	Feminin plural
N.Ac. porumbelul *cel* alb	zăpada *cea* albă	porumbeii *cei* albi	zăpezile *cele* albe
G.D. (al, a, ai, ale) porumbelului *celui* alb	zăpezii *celei* albe	porumbeilor *celor* albi	zăpezilor *celor* albe

g) formele articolului nehotărît proclitic: *un, o ; nişte.*

Masculin şi neutru	Feminin singular	Masculin, feminin şi neutru plural
un copil (al, a, ai, ale) *unui* fluviu	*o* vie (al, a, ai, ale) *unei* vii	*nişte* copii (al, a, ai, ale) *unor* fluvii vii

IV. *Concluzii*

Discuţiile se încheie cu o schemă a felurilor articolului alcătuită în clasă sau afişată la tablă la sfîrşitul lecţiei:



În ai doilea rînd, se trag concluzii asupra nivelului clasei, asupra cunoștințelor și deprinderilor demonstrate de elevi în clasă.

V. *Tema pentru acasă*

Analiza în scris a articolelor dintr-un text.

IV. ADJECTIVUL

Definiția adjectivului

Trecînd la studiul adjectivului, profesorul trebuie să verifice dacă elevii săi înțeleg ce înseamnă însușirea unui obiect și să le explice că însușirea este elementul prin care se pot cunoaște mai bine și se pot deosebi obiectele, adică elementul care servește la caracterizarea lor.

Însușirile obiectelor sînt de obicei arătate cu ajutorul adjectivelor. Adjectivele însoțesc substantivul ; acordul în gen, număr și caz reprezintă expresia gramaticală a legăturii existente între adjectiv (însușire) și substantiv (obiect). Din punct de vedere sintactic, funcțiunea adjectivului este, datorită acelorași motive, de atribut și de nume predicativ.

O dată cu însușirea noțiunilor gramaticale legate de studiul adjectivului, profesorul trebuie să aibă în vedere următoarele :

a) să dezvolte spiritul de observație al elevilor săi, deprinzîndu-i să observe însușirile obiectelor ;

b) să le formeze priceperea de a sesiza importanța folosirii afective a adjectivelor și a atributelor în exprimare (de exemplu, punîndu-i să aleagă adjectivele care caracterizează un personaj dintr-o operă literară) ;

Scanned with OKEN Scanner

c) să le formeze deprinderea de a folosi adjectivele în propria lor exprimare (de a le îmbogăți deci vocabularul în acest sens).

O bună însușire a celor învățate se realizează nu numai prin cunoașterea regulilor și prin efectuarea exercițiilor din manual, ci — ceea ce este mai important — prin aplicarea cunoștințelor și deprinderilor căpătate în activitatea de toate zilele. Rostul exercițiilor este tocmai de a pregăti pe elevi în această direcție.

Adjectivele ocupă un loc important printre mijloacele de exprimare ale limbii, dat fiind că ele, arătînd însușiri, servesc la caracterizarea obiectelor și a fenomenelor.

Pentru elevi trebuie să reiasă cît mai clar faptul că adjectivele pot avea diverse valori ; unele indică însușirea fizică a obiectului : dimensiunea (clasă *mare),* culoarea (cravată *roșie),* forma (masă *pătrată) ;* altele arată însușiri morale pozitive (copilă *ageră* la minte și *așa de silitoare ;* haiduc *viteaz)* sau negative (om *ipocrit,* Manea cel *arțăgos).* În afară de aceasta, adjectivele au și un caracter afectiv, folosirea lor tinzînd nu numai să caracterizeze obiectul, ci să nuanțeze și să coloreze expunerea.

În limba lucrărilor științifice se folosesc mai cu seamă adjectivele care arată însușiri fizice, proprietăți ; în limba operelor literare se folosesc adjectivele care arată atît însușiri fizice cît și morale, însă întrebuințarea lor are un puternic caracter plastic.

Limba operelor științifice se remarcă prin exactitatea și claritatea surprinderii însușirilor obiectelor și fenomenelor. În orice operă științifică întîlnim adjective și atribute. De aceea, profesorul își va alege mai întîi un material din literatura științifică (de preferință de știință popularizată) și apoi din literatura artistică, care pune

Scanned with OKEN Scanner

probleme mai complicate în ceea ce privește folosirea adjectivelor, rolul pe care-l au ele în opera literară.

Textele vor fi alese din operele care pot servi drept model și al căror conținut poate fi ușor înțeles de elevi.

La clasa a VII-a se pot folosi pentru exemplificare cele două texte intitulate *Lupta de la Vaslui* (vezi manualul *Limba română* cl. a VII-a, ed. 1966, *Opera științifică și opera literară*, p. 7—13).

Pentru ca prima lecție din tema *Adjectivul* să aibă rezultate cît mai bune, la alegerea textelor cu caracter științific trebuie să se țină seama de preocupările clasei respective, adică de disciplinele pe care le studiază elevii (științele naturale, geografia). În felul acesta, elevii pot veni cu exemple potrivite pe baza unor cunoștințe temeinice din domeniul respectiv, iar discuția se va putea duce mai activ și cu rezultate mai bune.

Să presupunem că profesorul a ales un material de zoologie sau de botanică, cum ar fi — de pildă — descrierea unei plante :

Trandafirul este o plantă în formă de tufă sau de arbust cu ghimpi, avînd flori albe, roze, roșii sau galbene, în diferite nuanțe, cu miros plăcut, din care se extrage un ulei parfumat. Este o plantă înrudită cu măceșul ; se deosebește de acesta prin florile bătute, obținute prin diferite mijloace de cultură și selecționare.

Trandafirul este o plantă decorativă care înflorește începînd din luna mai pînă la sfîrșitul lunii iulie.

Am reprodus citatul acesta nu pentru a fi neapărat folosit în clasă cu prilejul învățării adjectivului, ci pentru a arăta cum pot înrîuri asemenea texte asupra spiritului de observație al copiilor și pentru a dovedi că materialul pentru ilustrarea părții de vorbire de care ne ocupăm se

poate găsi în texte științifice și în cele de știință popularizată. Asemenea texte arată că, fără scoaterea în evidență a însușirilor obiectelor, acestea nu pot fi caracterizate, nu pot fi deosebite unele de altele. Astfel, elevii își vor da seama singuri de rolul adjectivelor în precizarea trăsăturilor caracteristice ale lucrurilor, ale ființelor etc.

Elevii trebuie obișnuiți să observe însușirile obiectelor și să știe să le redea în exprimarea lor (deci să posede un vocabular bogat).

Profesorul are sarcina de a-și planifica, o dată cu predarea regulilor și definițiilor referitoare la adjective, și activitatea în ceea ce privește v o c a b u l a r u l. Ținînd seama de cunoștințele elevilor din clasele I—IV, de faptul că ei trebuie să-și însușească noi adjective și dîndu-și seama care dintre ele pot intra în vocabularul activ al elevilor, în scrierea lor, profesorul trebuie să prevadă tematici pentru compuneri cu caracter creator, să recomande anumite opere literare pentru lectura din afara clasei și să controleze rezultatele muncii independente a elevilor.

La alegerea acestor lucrări, trebuie să se țină seama de principiul didactic general : de la ușor la greu, de la concret la abstract. Deci, pentru însușirea adjectivelor se vor alege în primul rînd adjectivele care arată însușiri fizice, trecîndu-se apoi la adjective care exprimă însușiri morale.

După ce se stabilește că adjectivele ajută la caracterizarea obiectelor, elevii vor fi întrebați dacă pornind de la cunoașterea unor însușiri date pot să afle obiectul

Scanned with OKEN Scanner

caracterizat. Îi vom putea ajuta să-și ilustreze afirmația, reamintindu-le ghicitori cunoscute de la lecțiile de gramatică din clasele III—IV. De exemplu :

Nalt cît casa.
Verde ca mătasa,
Amar ca fierea,
Dulce ca mierea.

(Nucul)

sau :

Slabă și *subțire*,
Grei cercei mai ține.

(Cobilița cu cofele)

Elevii ghicesc îndată obiectul despre care este vorba în ghicitoare, după însușirile date, și-și amintesc că adjectivele — respectiv cuvintele care exprimă însușirile obiectelor — ajută la caracterizarea, la recunoașterea lor. De asemenea, ei își dau seama de rolul pe care-l joacă adjectivele în exprimarea orală și scrisă de fiecare zi, precum și în literatura cultă și populară.

După aceasta, se va scoate în evidență folosirea adjectivelor în literatură : în proză sau în versuri (se va insista și asupra folosirii ca epitet a adjectivului). Pentru a arăta acest lucru, se vor citi și analiza fragmente din opere literare ca ; descrierea oamenilor de la munte din *O primblare la munți* de V. Alecsandri :

Munteanu-i curat la suflet, liber la gînd și la vorbă, verde la trup ca brazii sub care trăiește. Munteanca-i naltă de boiu, albă, veselă, sprintenă, isteață și frumoasă.

sau descrierea bălții din *Dimineți de iulie* de M. Sadoveanu :

Balta se umpluse de lumină. Din cînd în cînd prin fundul ghiolului treceau lișițe și găinuși. Pe fire de papură se așezau cumpănindu-se niște păsărele mici, cenușii, cu ochii de mărgele negre. Pe deasupra, prin soare, mai treceau pescăruși argintii, cu aripi ascuțite, bîtlani cu strigăte aspre și urîte ; se roteau vulturi cu pene frumos încondeiate. Și-n apa iazului, la mal, gîngănii felurite, unele negre, altele castanii cu tighel roșu, altele în felurite și ciudate forme, se prigoneau într-o rază, într-un cerc de foc, și dispăreau. Cete de peștișori mărunți țîșneau ca o ploaie la fața apei și se risipeau, fugind de gura lacomă și enormă a științei. La umbra malului, în adîncime, cu mișcări domoale, se arătă un timp un crap mare, ruginiu.

Din poezii se pot cita fragmente de pasteluri (*Iarna, Dimineața, Sfîrșitul iernii* de V. Alecsandri ; din opera lui G. Topîrceanu, *Balada unui greier mic* etc.).

Dacă este posibil, se vor face comparații chiar între felul în care este caracterizat un anotimp, o anumită priveliște (pădurea, lacul) la diferiți scriitori. Cu acest prilej, elevii își vor da seama de importanța adjectivului, de valoarea stilistică a epitetului.

Ca urmare a tuturor acestor observații prezentate în mod organizat, elevii vor putea trage concluzia că adjectivul reprezintă o însușire a unui obiect, că el nu poate decît însoți substantivul respectiv și că, deci, dacă nu există obiectul, nu poate exista nici însușirea.

Ca exercițiu pentru elevi, în clasă și acasă, se poate da un text (în proză sau în versuri), din care să se scoată adjectivele împreună cu substantivele și să se arate felul însușirii, sau li se poate da elevilor o serie de substantive, cerîndu-li-se să găsească adjectivele potrivite și să arate ce fel de însușiri le-au atribuit.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă elevii au nedumeriri asupra adjectivelor de origine verbală, este bine să li se explice, chiar de la prima lecție că, în limba română, unele adjective provin din participiul verbului. Elevii însă n-au noțiunea de participiu, de aceea li se va arăta că adjectivele provenite din verbe au aceeași formă ca verbul de conjugat din perfectul compus, cunoscut de elevi ca timp trecut din clasele I—IV : *strălucit* — (am *strălucit*) *aprins* — (am *aprins*) etc., cu deosebirea că formele *strălucit, aprins* se schimbă după gen și număr ca și adjectivul. La clasa a VII-a se poate recomanda ca temă alegerea adjectivelor dintr-un text și trecerea lor în două coloane separate : adjective propriu-zise și adjective provenite din participii.

Flexiunea adjectivelor

Pornind de la faptul că adjectivele exprimă însușiri ale obiectelor, că ele însoțesc substantivele și că existența lor este strîns legată de aceea a substantivelor, vom putea ușor arăta elevilor că adjectivul se schimbă după gen, număr și caz în funcție de substantivul pe care-l însoțește.

Repetînd cu elevii noțiunea de gen, număr și caz, precum și felul în care se reflectă aceste categorii gramaticale în forma cuvîntului, vom alcătui un tabel din care elevii să-și dea seama că terminațiile de gen, număr și caz ale adjectivelor sînt aceleași ca la substantive :

stejar înalt	codru negru	casă albă	carte veche	salcie argintie
stejari înalți	codri negri	case albe	cărți vechi	sălcii argintii etc.

Pentru o mai corectă ilustrare a schimbării terminațiilor adjectivelor după modelul substantivelor, se pot folosi cartonașe mobile, cu terminații care se vor adăuga la tema substantivului ca și a adjectivului.

De aici se va putea scoate regula a c o r d u l u i adjectivului cu substantivul, care, de altfel, este ușor înțeleasă și în mod obișnuit aplicată în vorbire și în scris de către elevii a căror limbă maternă este limba română.

Cu prilejul predării flexiunii adjectivului se va preda și noțiunea de adjectiv variabil și invariabil. Pentru numărul terminațiilor elevii vor urmări formele rezultate din schimbările de gen și număr. Pentru a-i obișnui să lucreze conștient și să întemeieze răspunsurile lor pe fapte precise, le vom cere întotdeauna ca adjectivul să însoțească fie un substantiv mobil, fie substantive diferite de genul masculin și de genul feminin :

un elev curajos	un elev cuminte
o elevă curajoasă	o elevă cuminte
o salcie argintie	un pom verde
un plop argintiu	o vale verde

Pentru a adînci cu elevii problema acordului adjectivului cu substantivul se vor face analize de texte, în care elevii pot observa practic formele pe care le iau adjectivele în funcție de genul, numărul și cazul substantivului pe care-l însoțesc.

Declinarea adjectivelor nu pune probleme prea grele elevilor, dacă ei și-au însușit declinarea substantivelor. Pe de altă parte, lecțiile consacrate studierii declinării adjectivelor sînt un bun prilej pentru repetarea declinării substantivelor.

Scanned with OKEN Scanner

La predarea declinării adjectivelor, profesorul trebuie să pornească de la două fapte de limbă cunoscute :

a) schimbările suferite de substantive în cursul declinării (potrivit cu regulile declinării substantivelor masculine, feminine și neutre și cu cunoașterea împărțirii acestora după gen și după terminații) ;

b) acordul în gen, număr și în caz al adjectivului cu substantivul.

Dîndu-și bine seama de aceasta, elevii nu vor întîmpina nici un fel de dificultate la învățarea regulilor, nici la aplicarea lor în practică, adică la declinarea adjectivelor, cu atît mai mult cu cît li se va da întotdeauna să decline adjective însoțind substantive.

În privința declinării adjectivului însoțit de articol demonstrativ (adjectival), trebuie să deprindem pe elevi să folosească corect articolul demonstrativ (adjectival), mai ales la cazurile genitiv și dativ unde, de obicei, se fac greșeli (elevii folosind formele de nominativ-acuzativ și la genitiv-dativ). În acest scop se pot folosi exerciții de tipul : completați în textul de mai jos terminațiile articolelor adjectivale omise :

Aruncară săgețile în sus și, cînd căzură, ale fraților... mai mari le căzură drept în creștetul capului, dar a fratelui... mic îi căzu dinainte.

(P. Ispirescu)

În vederea formării deprinderilor ortografice legate de articularea adjectivului, profesorul va folosi aceleași procedee ca și la predarea regulilor ortografice legate de scrierea substantivelor articulate (care se scriu

cu doi și trei *i*). Se vor da exerciții de scriere a adjectivelor formate cu sufixul *-iu: argintiu, auriu, cenușiu, străveziu, hazliu*, cerîndu-se elevilor să le articuleze, deci, să le așeze înaintea substantivelor, apoi să le treacă de la singular la plural. De asemenea, se vor face exerciții de scriere a formei de genitiv-dativ a adjectivelor feminine terminate în *-ă* și *-e* (*vestită, armonioasă*; *limpede, veche*) nearticulate și articulate. În felul acesta se vor repeta și însuși mai temeinic cunoștințele dobîndite cu prilejul studierii articolului și a substantivului. De altfel, după ce s-a terminat predarea adjectivului este bine ca la fiecare clasă să se consacre o oră recapitulării celor trei părți de vorbire studiate, pe baza analizei unui text potrivit.

La predarea **gradelor de comparație** este bine să se pornească de la o convorbire cu clasa, de pildă, asupra lucrărilor scrise (compuneri, lucrări scrise de control sau orice temă făcută acasă) și de la compararea între ele în vederea aprecierii lor. De pildă, profesorul spune :

Lucrarea Mariei a fost *bună*. *Mai bună* însă a fost lucrarea Elenei. Lucrarea colegei de bancă a Elenei, Sofia, n-a fost *tot atît de bună* ca a Elenei. Lucrarea lui Radu a fost *cea mai bună* din toată clasa. El învață temeinic. Dacă ați învăța și voi ca el, ați putea face lucrări *foarte bune*.

Se scriu pe tablă propozițiile în care se găsește adjectivul *bună* la diverse grade de comparație și se cere elevilor să sublinieze adjectivul împreună cu cuvintele care ajută să arate complet felul, însușirea lucrării.

Scanned with OKEN Scanner

Trecem apoi la explicarea felului în care am procedat.

1) Am arătat însușirea lucrării Mariei — *bună.*

2) Am comparat între ele lucrările Elenei, Sofiei și Mariei și am constatat că :

a) lucrarea Elenei este *mai bună* decît a Mariei ;

b) lucrarea Mariei este *tot așa (atît) de bună* ca a Sofiei ;

c) lucrarea Mariei este *mai puțin bună* decît a Elenei.

3) Am comparat lucrarea lui Radu cu lucrările tuturor elevilor din clasă și am constatat că este *cea mai bună* dintre toate.

4) Am văzut că, învățînd, fiecare elev poate avea lucrări *foarte bune* (fără să mai exprimăm comparația, ci arătînd că lucrările ar putea avea însușirea de a fi bune în cel mai înalt grad).

După ce elevii au înțeles concret cum variază aprecierea însușirii (respectiv adjectivul) unui obiect în raport cu aceeași însușire a altui sau a altor obiecte, vom trece la explicarea terminologiei și la definiții. Va trebui să explicăm elevilor titlul lecției pe care îl scriem la tablă, respectiv termenul de g r a d e (trepte) de comparație (de punere față în față a două obiecte care au aceeași însușire diferită în grad — respectiv exprimată prin adjectiv). Se explică apoi numirea fiecărui grad : p o z i t i v, c o m p a r a t i v și s u p e r l a t i v. Deoarece numele gradelor de comparație nu sugerează nimic elevilor noștri, ba mai mult, pronunțarea lor constituie o greutate pentru ei (superioritate, inferioritate), va trebui să procedăm cu multă atenție (să urmărim dacă elevii pronunță și scriu corect termenii). Este necesar, de asemenea, să se atragă atenția elevilor asupra formării gradului comparativ de inferioritate și superioritate (cu *decît*) și a gradului superlativ (cu *din, dintre*).

Scanned with OKEN Scanner

La predarea gradelor de comparație se întîmpină greutăți în ceea ce privește înțelegerea și folosirea gradului comparativ de inferioritate și deosebirea dintre gradul superlativ relativ și cel absolut. Pentru înțelegerea gradului comparativ de inferioritate se va porni de la adjective antonime și apoi se va pune adjectivul la gradul comparativ de inferioritate. De exemplu :

1) Lucrarea Elenei a fost *îngrijită* — a ta a fost *neîngrijită*.
2) Lucrarea Mariei a fost *îngrijită*, dar *mai puțin îngrijită* decît a Elenei,

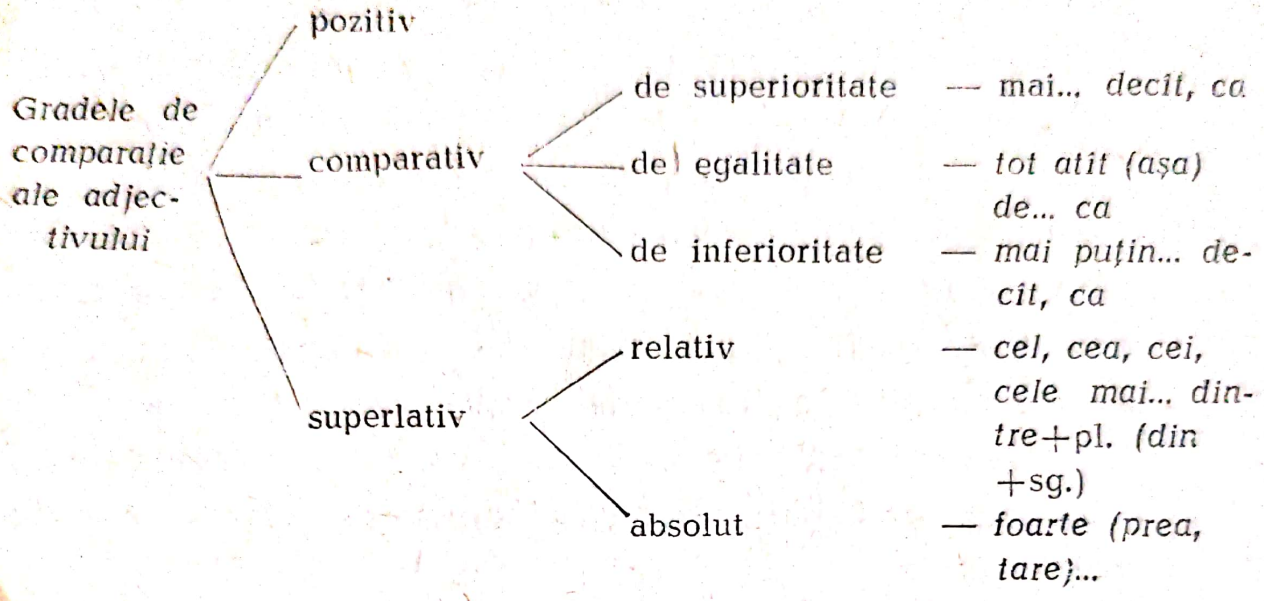
și se trag următoarele concluzii privitoare la conținut și la formă :

a) în cazul adjectivelor antonime — cel de-al doilea exprimă însușirea total opusă primului, pe cînd gradul comparativ de inferioritate arată că obiectul al doilea are aceeași însușire într-un grad mai puțin înalt decît primul ;

b) în cazul adjectivelor antonime avem de-a face cu două cuvinte (adjective) deosebite (chiar dacă unul este alcătuit cu ajutorul prefixului — deoarece acesta are tocmai rolul de a forma un cuvînt nou), pe cînd adjectivul la gradul comparativ de inferioritate exprimă aceeași însușire, respectiv exprimată prin același adjectiv însoțit de cuvintele *mai puțin*, care au rolul să specifice că aceeași însușire există într-un grad mai mic la un alt obiect.

Este foarte important ca elevii să cunoască mijloacele de exprimare a fiecărui grad de comparație. În acest scop se va putea alcătui un tabel sinoptic, în care

vor apare doar aceste mijloace și cuvintele de legătură (planșa poate fi făcută în două culori)



Ca lucrări de aplicație a celor învățate la lecție despre gradele de comparație e bine să se dea elevilor nu numai simpla recunoaștere a gradelor de comparație la care se găsesc adjectivele dintr-un text sau formularea unor propoziții cu adjective la diverse grade de comparație, ci alcătuirea unor mici compuneri în care elevii să folosească adjective la toate gradele de comparație. De pildă, li se va cere elevilor să dezvolte următoarea temă : *Rezultatele muncii pe lotul clasei noastre* (sau al grupei din care fac parte). Dacă profesorul crede că elevii ar putea avea greutăți sau n-ar întrebuința formele gramaticale urmărite, le poate da indicații suplimentare, de exemplu : folosiți în compunere și subliniați următoarele substantive însoțite de adjective la gradele de comparație arătate în paranteză : *straturi îngrijite, frumoase flori* (superlativ relativ), *muncă rodnică* (com-

parativ de inferioritate), *legume puține* (comparativ de superioritate), *recoltă bogată* (comparativ de egalitate), *bucurie mare* (superlativ absolut) etc.

Cunoașterea diverselor mijloace de exprimare a superlativului absolut în limba română nu constituie obiectivul unei lecții speciale decît la clasa a VII-a, mai devreme acestea se vor lămuri doar în cazul cînd se întîlnesc în textul analizat. Cu acest prilej se va arăta deosebirea dintre superlativul obișnuit, inexpresiv, și cel format cu alte mijloace mai puțin obișnuite și deci mai expresive. Astfel, într-un basm, expresia : *o pasăre foarte mare* este mai puțin sugestivă decît o *pasăre grozav de mare* etc.

Recapitularea adjectivului

După predarea tuturor problemelor legate de studiul adjectivului, chiar dacă la fiecare lecție s-a revenit asupra noțiunilor și regulilor predate în lecția respectivă sau în lecțiile precedente, totuși este necesară o lecție de încheiere, în care să se sintetizeze și să se revadă cunoștințele dobîndite în legătură cu adjectivul.

O asemenea lecție se poate face pe baza analizei gramaticale a unui text cu multe și variate adjective, care vor fi găsite de elevi și analizate potrivit rubricilor din schema de mai jos :

Adjectivul și subst.	Adjectivul	Cu cîte terminații	Numărul	Genul	Cazul	Gradul de comparație	Articolul	Funcțiunea sintactică

De asemenea, este bine să se procedeze — după analiza textului și după ce profesorul s-a convins și printr-o serie de întrebări că elevii cunosc definiția adjectivului, regula acordului cu substantivul pe lîngă care stă, regula articulării adjectivului, definiția fiecărui grad de comparație etc. — la alcătuirea unui tabel sinoptic care cuprinde toate noțiunile învățate de elevi la tema *adjectivul*. Tabelul de mai jos se poate adapta cerințelor programei la fiecare clasă.

Adjectivul

I. Definiția

II. Felul
- variabile (după gen. și nr. subst.)
- invariabile

III. Flexiunea
- acord cu subst. în gen număr și caz.
- declinarea
  - articulată
    - înaintea subst. (cu articol hotărît encl.)
    - după subst. (cu art. adj.)
  - nearticulată — după subst.

IV. Gradele de comparație
- pozitiv —
- comparativ
  - de inferioritate (format cu: *mai puțin — decît, ca*)
  - de egalitate (format cu: *tot așa, tot atît — ca*)
  - de superioritate (format cu: *mai — decît, ca*)
- superlativ
  - relativ (format cu: *cel, cea, cei, cele* + comp. de superioritate + *din, dintre*)
  - absolut (format cu adverb: *foarte, prea, tare* etc.).

Scanned with OKEN Scanner

V. Formarea
- derivare
  - prefixe: *ne-, stră-*
  - sufixe: *-esc, -os, -nic, -iu, -tor, -toare,* (de la verbe) sau diminutivale
- compunere — (nuanțe de culori) *albastru-deschis, galben-ruginiu*
- prin schimb. valorii morf. — participiu

VI. Funcțiunea sintactică
- atribut
- nume predicativ

Lecția de repetare a adjectivului se poate desfășura și pe baza unui chestionar (cu întrebări de ordin teoretic și cu aplicații practice), pe care profesorul și-l pregătește din timp, ținînd seama de cerințele programei, de nivelul clasei sale, de lipsurile elevilor la tema respectivă.

Dacă elevii clasei a VII-a cunosc toate noțiunile și regulile privitoare la adjectiv, profesorul poate să-și îndrepte atenția, în ora prevăzută de programă pentru studiul adjectivului, asupra unei probleme de o deosebită importanță în învățarea adjectivului și anume îmbogățirea și precizarea vocabularului elevilor.

Profesorul va alege texte care descriu un anumit anotimp (de exemplu, toamna), va pune pe elevi să le citească pe rînd și să găsească adjectivele. Apoi va cere elevilor să aleagă acele adjective (împreună cu substantivele respective) care ajută la zugrăvirea plastică a toamnei, arătînd însușirile ei în genere, ale diferitelor elemente din natură în acest anotimp.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, pe tablă și în caietele elevilor pot apărea următoarele exemple :

cîmpie *tristă, veștejită* ; luncă *ruginită* ; nouri *negri, grozavi* ; corbi *iernatici, croncănitori* ;

(V. Alecsandri — *Sfîrșit de toamnă*)

zile *noroase* ; neguri *somnoroase* ; amurguri *timpurii* ; dimineți *urîte* ; nopți *posomorîte, lungi, negre, pustii* ; copaci *despuiați*, biciuiți (de vînt și de ploi) ; podoaba (frunzelor) *putredă*, tăvălită (în noroi) ;

(St. O. Iosif — *Se-ntorc iar zilele noastre*)

ploaie *mărunță* (de toamnă) ; vînt *iute* și *rece* ; nouri *albi* ; pămînt *moale, surpat* (de umezeală) ; hlei *noroios* și *rece* ; suflări *triste* (ale vîntului de toamnă) ; cernerea *necontenită* a ploii *reci* ;

(M. Sadoveanu — *Panciuc*)

dealuri *zgribulite* ; țarini *zdrențuite* ; toamna *cea întunecată* ; natura *udă* ; ploi *mărunte* ; frunze *moarte* ;

(G. Topîrceanu — *Balada unui greier mic*)

Din extrasele de mai sus se vede că este necesar să se arate elevilor că nu numai adjectivele servesc pentru a arăta însușirea, că uneori chiar substantivele îndeplinesc această funcție : *ploaie* sau *vînt de toamnă*, iar alteori este necesar să folosim participii însoțite de alte cuvinte pentru a reda imaginea urmărită de scriitor : *tăvălită în noroi ; biciuiți de vînt și de ploi.*

Cu ajutorul adjectivelor obținute din analiza textelor, elevii — sub îndrumarea profesorului — vor trebui să facă o compunere, în care să le folosească, de data aceasta, ei înșiși. Evident că, pentru a realiza o bună lucrare,

Scanned with OKEN Scanner

este necesară o conversație pregătitoare în legătură cu subiectul : elevii trebuie să înțeleagă că este vorba despre toamna tîrzie, că descrierea se referă la aspectele acestui anotimp la țară, că elementele scoase din textele citite trebuie organizate într-o anumită ordine (deci, necesitatea unui plan al compunerii în care elevii să-și precizeze ideile de bază).

Profesorul va trebui să le mai dea unele indicații care să-i ajute să-și desfășoare în compunere toată gama cunoștințelor lor despre adjectiv — fără însă ca aceasta să apară ca ceva artificial. De pildă, făcîndu-i să observe primul vers din pastelul lui V. Alecsandri :

Vesela, verde cîmpie acu-i tristă, veștejită...

îi va putea îndruma să pornească de la o comparație a toamnei cu vara și deci să întrebuințeze adjective antonime. Apoi în legătură cu această idee, sau pentru a arăta cum se apropie iarna, le va da sugestia să întrebuințeze adjectivele la diverse grade de comparație, evitînd însă să folosească în acest scop adjectivele care nu se pot compara, ca *necontenită*.

Compunerea poate fi alcătuită în clasă sau dată ca temă acasă elevilor. În ambele cazuri va trebui analizată apoi cu întreaga clasă atît din punctul de vedere al conținutului, cît și în ceea ce privește folosirea justă și firească a adjectivelor. Trebuie arătat elevilor cu acest prilej că nu îngrămădirea a cît mai multor adjective, ci alegerea celor mai potrivite, mai sugestive decide calitatea compunerii.

Scanned with OKEN Scanner

V. PRONUMELE

Predarea pronumelui la clasele V—VIII prezintă o serie de greutăți, care trebuie rezolvate prin folosirea celor mai variate și adecvate metode și procedee, ca și prin utilizarea unui bogat și sugestiv material didactic, care să ajute pe elevi la înțelegerea și adîncirea fenomenelor gramaticale și la dobîndirea unor trainice deprinderi ortografice legate de învățarea pronumelui.

1. Noțiunea de pronume

Prima lecție despre pronume la clasa a V-a va trebui să îmbine repetarea cunoștințelor elevilor din clasele I-IV asupra pronumelui personal, cu lărgirea noțiunii de pronume, care este mai cuprinzătoare. O altă preocupare a profesorului de limba română va fi să întărească în mintea copiilor definiția pronumelui — caracterul lui specific de a înlocui un substantiv — și apoi de a-i face să înțeleagă avantajul stilistic de a putea înlocui numele obiectului despre care se vorbește cu diverse pronume, pentru a evita repetiții supărătoare. În vederea atingerii scopurilor de mai sus, profesorul își va pregăti materialul necesar — din a cărui analiză să reiasă clar pentru elevi că :

a) pronumele înlocuiește un substantiv (nume de obiect ; desemnează persoana).

b) pronumele poate fi de mai multe feluri (personal, demonstrativ, nehotărît, interogativ) ;

c) pronumele ne ajută să evităm în exprimare repetiții supărătoare.

La această lecție se pot folosi ca material de analiză texte dintr-o operă cunoscută de elevi — fie din lectura făcută în clasă, fie în afara clasei (de pildă, din povestea *Sarea în bucate*).

După ce profesorul anunță elevii că în lecția respectivă vor învăța despre pronume și clasa își amintește că a studiat pronumele personal în clasele I-IV, el va cere elevilor să răspundă la următoarele întrebări : care dintre pronume se numesc de persoana I și de ce ? care de a doua, de a treia ? Elevii vor răspunde, desigur, că *eu, noi* arată persoana care vorbește ; *tu, voi* persoana cu care se vorbește și *el, ea, ei, ele* persoana despre care se vorbește. Apoi li se dă următorul text, fie scris atunci pe tablă, fie scris în prealabil, pentru a economisi timpul, pe o pancartă (ușor de realizat cu creta pe un carton sau o hîrtie de culoare închisă), cerîndu-li-se să spună mai întîi din ce operă literară face parte, apoi să găsească pronumele personale în acest fragment :

Într-una din zile, ce-i vine împăratului, că numai întreabă pe fata cea mare :

— Fata mea, cum mă iubești tu pe mine ?

— Cum să te iubesc, tată ? Iacă, eu te iubesc ca mierea, răspunse ea după ce se gîndi că ce lucru poate fi mai dulce pe lume. Atîta o tăie capul pe dînsa, atîta și vorbi.

(P. Ispirescu)

Elevii vor arăta că pronumele personale de aici sînt : *eu, tu, ea* — eventual vor găsi și pronumele *dînsa*. Profesorul va cere elevilor să arate ce exprimă *tu*, iar elevii

Scanned with OKEN Scanner

vor spune că pronumele *tu* exprimă persoana căreia i se adresează împăratul. Apoi, pe rînd, vor arăta la fel ce exprimă *eu, ea (dînsa).*

Profesorul va trece apoi la o problemă nouă, aceea a felurilor pronumelor, anunțînd elevii că pronumele este o parte de vorbire care nu are numai forme pentru a arăta persoana, ci poate înlocui un substantiv, dînd și alte indicații. Din același text, sau din altul cunoscut, poate lua profesorul exemple de felul : „Se încumese și întrebă pe vecinul din dreapta. *Acesta* îi răspunse că astfel de bucate n-a mîncat de nu ține minte". După aceea se lămurește că în a doua frază *acesta* este pronume — deoarece înlocuiește substantivul *vecinul* din fraza precedentă.

La fel, în textul : „Ba să mă ierți, împărate, bucatele tuturor mesenilor sînt bune de mîncat, numai *ale mele* nu"... pronumele *ale mele* care ține locul atît substantivului *bucatele,* cît și posesorului, adică *împăratului* — *arată* că e vorba de bucatele lui.

Apoi în textul : „Împăratul se tot uita la fată și se întreba *cine* să fie, dar nu cuteza să întrebe pe *alții*...", elevii ajutați de profesor vor putea descoperi că *cine* ține locul substantivului *fată* și că s-a întrebuințat pentru a exprima totodată întrebarea pe care și-o pune împăratul, care nu-și recunoaște copila, și în fine că *alții* este tot pronume și înlocuiește substantivul *meseni.*

Din analiza textelor de mai sus, elevii se vor lămuri că există diverse feluri de pronume, fără să se insiste asupra lor, deoarece diferitele feluri de pronume vor fi studiate unele în aceeași clasă, altele în clasele următoare.

Scanned with OKEN Scanner

Lecția de mai sus se va încheia cu următoarele concluzii : a) definiția pronumelui ; b) existența mai multor feluri de pronume ; c) pronumele înlocuind substantivele contribuie la evitarea anumitor repetiții.

În clasele următoare, dacă elevii și-au însușit concluziile de mai sus și dacă nivelul clasei permite, se va putea insista asupra rolului stilistic al pronumelui — și anume asupra posibilității de a înlocui într-o expunere numele care se repetă cu cele mai variate feluri de pronume. În acest scop, e bine ca profesorul să alcătuiască o scurtă compunere de felul :

Doina este cîntecul cel mai frumos. În *ea* răsună bucuriile și suferințele strămoșilor noștri. Viers ca *al ei* nu se mai află nicăieri. *Cine* însoțește plugarul, haiducul, călătorul ? *Una* cîntă jalea săracului, *alta* răzbunarea răzvrătitului, *alta* dorul și singurătatea. *Acestea* sînt cîntecele noastre cele mai dragi.

Elevii vor trebui să găsească în textul respectiv pronumele — îndeosebi acelea care țin locul substantivului *doina* — și să explice caracteristica fiecăruia. Dacă această lecție se ține la clasa a VII-a, după ce elevii au învățat toate felurile pronumelor, compunerea poate să fie de mai mare întindere și să cuprindă și celelalte feluri de pronume : relativ etc., lecția căpătînd astfel un pronunțat caracter recapitulativ.

Unii profesori de limba română se feresc sau socotesc prea greu să deprindă pe elevi, la începerea predării pronumelui, cu felurile acestuia. Dacă se explică numai felurile pronumelui de mai sus în exemple ușor accesibile și nu se insistă asupra terminologiei și definiției lor, elevii le pot recunoaște, deoarece limba română este limba lor maternă și ei pot deosebi ușor după formă și înțeles diversele pronume întîlnite în text.

Scanned with OKEN Scanner

Iată alt exemplu de exercițiu, legat de felurile pronumelui, care va ajuta atît la dezvoltarea gîndirii, cît și la precizarea vocabularului elevilor.

Se citește un fragment din *Povestea vorbii* de Anton Pann și apoi se înlocuiesc pronumele indicate de profesor cu substantivele cărora ele le țin locul. Dacă exercițiul se face în scris, el are următorul aspect :

Textul cu pronume	**Textul în care pronumele au fost înlocuite cu substantive**
Unul avînd poftă să meargă la țară...	Un *om* avînd poftă să meargă la țară...
Ducîndu-se-ndată la un *oarecare*...	Ducîndu-se-ndată la *un vecin*...
Acel îi răspunse : frate, rău îmi pare...	*Vecinul* îi răspunse : Frate, rău îmi pare...
C-a-ți sluji l-*aceasta*, nu-s acum în stare...	C-a-ți sluji la *nevoie*, nu-s acum în stare...
De cînd l-am dat *altuia*...	De cînd l-am dat *unui prieten* ca tine...
El îl rugă iară... etc.	*Omul* îl rugă iară... etc.

Trebuie să ne ferim însă de înlocuiri care fac textul neinteligibil. De exemplu, să nu cerem elevilor să înlocuiască într-un text toate substantivele prin pronume, ci doar pe acelea care înlocuiesc același substantiv repetat — fiindcă altfel textul își pierde complet înțelesul.

2. Pronumele personal

Trecînd la predarea pronumelui personal, profesorul trebuie să-și propună de la prima lecție următoarele :

a) să facă pe elevi să înțeleagă că pronumele de pers. I și a II-a desemnează pe vorbitor și respectiv pe cel

căruia i se adresează, iar pronumele personal de persoana a III-a desemnează orice ființă sau lucru despre care se vorbește ;

b) să-i învețe să recunoască formele cazuale ale pronumelor personale (atît cele accentuate, cît și cele neaccentuate), să știe ce funcțiuni sintactice îndeplinesc (respectiv rolul pe care îl are persoana I sau a II-a, funcțiunea pe care o are în propoziție substantivul înlocuit de pronumele de persoana a III-a) ;

c) să-i învețe să scrie corect atît formele accentuate cît și pe cele neaccentuate ale pronumelui.

Munca de predare a pronumelui personal — dusă în așa fel încît elevii să-și însușească cunoștințe temeinice și deprinderi trainice de scriere corectă — este o muncă grea și migăloasă.

Pentru a învăța pe elevi să recunoască formele neaccentuate ale pronumelui personal, se pot folosi diverse procedee ; unul dintre ele constă în înlocuirea pronumelui cu substantivul respectiv. Se ia — de pildă — o propoziție din schița *D-l Goe...* de I. L. Caragiale : Și-*l* pupă în vîrful nasului, așezîndu-*i* frumos beretul" ; se înlocuiesc cele două forme neaccentuate ale pronumelui personal de persoana a treia singular prin substantivul *Goe*.

Elevii vor putea acum să arate că substantivul — în prima parte a exemplului — „Și pupă *pe Goe* în vîrful nasului", stă în cazul acuzativ (răspunde la întrebarea : pe cine pupă ? și este complement), iar în a doua parte : așezînd *lui Goe* frumos beretul", substantivul stă în cazul dativ (răspunde la întrebarea cui așază ? și este comple-

Scanned with OKEN Scanner

ment). Profesorul va cere deci elevilor să procedeze — cînd e cazul — în acest fel, adică să înlocuiască pronumele cu substantivul respectiv și apoi să afle în ce caz stă, punînd întrebarea și găsind funcțiunea lui sintactică. Cînd au de-a face cu pronume de persoana I sau a II-a, le vor înlocui cu substantive, transformîndu-le, evident, în pronume de persoana a III-a.

Elevii au mai mari greutăți în recunoașterea pronumelor de persoana a III-a, și anume la formele : *i, l, o, i, le*, decît la pronumele de persoana I și a II-a. Exercițiile de recunoaștere, de precizare a funcțiunii sintactice sînt însă un ajutor pentru ca elevii să nu învețe mecanic formele pronumelui personal.

Cel mai bun procedeu de predare a d e c l i n ă r i i pronumelui personal este acela al prezentării formelor lui — nu izolate — ci în scurte propoziții scrise pe tablă, în care pronumele, la fiecare caz, se scoate în evidență folosindu-se creta de altă culoare. Dacă nu avem cretă colorată, simpla subliniere a formelor pronumelui este suficientă. Predarea în acest fel a declinării pronumelor necesită însă mai mult timp — cîte o lecție pentru fiecare persoană (singular și plural).

Iată, de exemplu, cum se poate proceda la predarea pronumelui personal de persoana I. Se formează propoziții — pe baza unui text cunoscut, cum ar fi *Amintiri din copilărie* de I. Creangă — avînd grijă ca fiecare propoziție să cuprindă numai pronumele personal de persoana I la cazul respectiv (și să se evite ca pronumele personal să fie întrebuințat ca reflexiv, fiindcă aceasta ar putea provoca confuzii în mintea elevilor).

Scanned with OKEN Scanner

N. *Eu* am plecat de acasă pe furiș.	Cine a plecat ?	*eu*	N. Subiect (cine ?)
D. *Mie* nu-*mi* ardea de legănat copilul, căci voiam să plec la baltă.	Cui nu-i ardea de legănat ?	*mie, mi, îmi*	D. Complement (cui ?)
Mama *îmi* spusese însă să rămîn acasă.	Cui îi spusese ?		
Ac. M-a strigat săraca mama, dar *pe mine* nu *mă* mai putea lua nimeni de la baltă.	Pe cine a strigat ? Pe cine nu putea lua ?	*pe mine, mă, m-*	Ac. Complement (pe cine, ce ?)

Exemplele se vor analiza pe rînd, atît din punct de vedere morfologic și sintactic, cît și din punct de vedere fonetic și ortografic. Astfel, în analiza celui de-al doilea pronume personal de persoana I în cazul dativ, *-mi*, elevii trebuie să observe că *nu-mi* formează o singură silabă, deoarece *i* final este nesilabic, *-mi* se leagă cu liniuță de unire de *nu*, cu care se pronunță laolaltă. În felul acesta, scrierea corectă este înțeleasă de elevi, nu învățată mecanic ; ca atare ei vor putea aplica regula ortografică și în alte situații similare. La fel se va proceda și cu primul pronume de persoana I în cazul acuzativ : „*m-a* strigat...". Aici se va explica elevilor că forma pronumelui este identică cu următoarea : „nu *mă* mai putea lua", dar că, în cazul nostru, *mă* se întîlnește cu forma verbală *a strigat*, că în limba română asemenea pronunțare greoaie (*mă a...*) este evitată și atunci *ă* dispare (se elidează), iar *m-* rămas se pronunță la un loc cu *a* din verbul a strigat, cu care face o singură silabă, *m-a*, deși de fapt sînt două cuvinte deosebite : un pronume și un verb ; de aceea ele nu pot fi scrise împreună. Liniuța

de unire, deci, arată că cele două sunete se pronunță într-o singură silabă, dar că e vorba de două cuvinte deosebite.

După ce cu ajutorul analizei sintactice și morfologice elevii au înțeles bine valoarea celorlalte pronume personale (în continuare, la persoana I plural și, în lecțiile următoare, la pronumele de persoana a II-a și a III-a) și și-au însușit formele lor flexionare, după ce profesorul, cu ajutorul analizei fonetice și ortografice, a lămurit problemele ridicate de scrierea formelor neaccentuate ale pronumelui personal, se trece la alcătuirea unui tabel al tuturor formelor pronumelui. Tabelul se găsește în manual și el trebuie cunoscut și învățat de elevi. În lecțiile următoare, consolidarea cunoștințelor și formarea deprinderilor ortografice trebuie să fie preocuparea fundamentală a profesorului, deoarece acum se pun bazele însușirii ortografiei formelor neaccentuate ale pronumelui — proces care trebuie să preocupe profesorul mult timp încă.

Exercițiile care urmăresc formarea priceperilor și deprinderilor de folosire a formelor pronumelui personal se pot face atît pe bază de analiză a unor texte literare (fie din manualul de lectură literară, fie găsite de elevi în texte literare), cît și pe bază de analiză a exemplelor alcătuite de ei — ceea ce ajută la dezvoltarea exprimării lor scrise și orale. Se mai poate folosi și dictarea (sub diverse aspecte). De exemplu, dictarea unui text în care ortogramele respective (formele pronumelui personal) au fost studiate în prealabil; autodictarea unui text învățat pe de rost (cîteva strofe dintr-o poezie, un fragment cunoscut din opera lui I. Creangă, care să cuprindă cît mai multe forme ale pronumelui personal etc.). Se poate trece apoi la dictarea unui text

Scanned with OKEN Scanner

cunoscut de la lectura literară, dar nestudiat de elevi la gramatică, pentru controlul cunoștințelor și al deprinderilor elevilor.

Scrierea pronumelui personal nu ridică probleme numai la formele neaccentuate, ci chiar la formele de nominativ ale persoanei I singular și ale persoanei a III-a singular și plural. Datorită faptului că *e* inițial e pronunțat diftongat : *ie*, formele *eu. el ei. ele* sînt adesea ori scrise de elevi *ieu, iel, iei, iele.* În combaterea acestor greșeli, munca profesorului trebuie să se bazeze îndeosebi pe activizarea memoriei vizuale a elevilor — deoarece numai prin auzirea acestor forme și chiar prin explicarea lor elevii nu-și vor putea forma deprinderea de a le scrie corect.

Mijloacele folosite — care apelează la memoria vizuală a elevilor — sînt, pe lîngă citirea atentă a textelor, dictarea unui text citit și studiat în prealabil, precum și tabelele ortografice care vor fi afișate în clasă în perioada învățării pronumelui personal, în aceea a repetării pronumelui. Iată exemple de asemenea tabele, folosite cu succes pentru ca elevii să evite confuzia adesea făcută între trei forme cu semnificații diferite, care se pronunță însă la fel, deși în scris avem de-a face cu trei ortograme diferite :

Ea citește.	(pronume)
Ia cartea de jos.	(verb)
I-a plăcut cartea.	(pronume + verb)

sau :

Ea ajunge la o casă.
Ia lada din pod.
Nu *i-a* plăcut să muncească.

sau :

Ea ia din pod lada care *i-a* plăcut mai mult.

În sfîrșit, în legătură cu studierea pronumelui personal, profesorul trebuie să insiste asupra sensului și a întrebuințării pronumelui *dînsul*, adesea folosit greșit de elevi ca pronume de politeţe. La predarea acestui pronume profesorul mai trebuie să atragă elevilor atenţia și asupra corectitudinii întrebuinţării formelor respective, deoarece elevii îl folosesc și la genitiv-dativ, atît la singular cît și la plural, ceea ce este nerecomandabil.

Învăţarea pronumelui personal *dînsul* mai urmărește — pe lîngă însușirea unei forme care lărgește posibilitatea de variere a textului și deci de exprimare — și cunoașterea formelor care stau la baza alcătuirii pronumelui de întărire, precum și a unor alte compuse ca: *într-însul, dintr-însul, printr-însul* — a căror scriere corectă trebuie însușită.

3. Pronumele reflexiv

De studierea pronumelui personal este strîns legată învăţarea pronumelui reflexiv, ale cărui forme sînt fie paralele, fie identice cu ale primului. Predarea pronumelui reflexiv la clasa a VI-a trebuie să fie o continuare firească a cunoștinţelor despre pronumele personal; să se înceapă cu o repetare a celor cunoscute de elevi despre pronumele personal: formele luate de acesta în cursul declinării.

În predarea pronumelui reflexiv există de fapt două etape — în funcţie de particularităţile de vîrstă ale elevilor și de cunoștinţele lor de morfologie și de sintaxă — și anume: o primă etapă de cunoaștere a formelor pronumelui reflexiv și a doua etapă de înţelegere a

rolului și sensului pronumelui reflexiv, care nu se poate realiza decît pe baza cunoașterii verbului și a complementului direct și indirect. Problema pronumelui reflexiv va trebui în mod firesc reluată cu prilejul predării verbului.

Prima grijă a profesorului de limba română va fi să învețe pe elevi formele proprii ale pronumelui reflexiv și deosebirea dintre pronumele reflexiv și pronumele personal de persoana I și a II-a.

În acest scop, în predare va trebui să se pornească de la repetarea formelor pronumelui personal (în special a celor neaccentuate) și de la analiza unor exemple care cuprind pronume reflexive de persoana a III-a.

Este bine ca lecția despre pronumele reflexiv să urmeze după cea de repetare a pronumelui personal, pentru ca elevii să aibă, pe lîngă cunoștințele reîmprospătate despre pronumele personal, și tabelul complet cu formele neaccentuate ale pronumelui personal — dintre care interesează îndeosebi cele de persoana I și a II-a.

Din tabelul formelor pronumelui personal, va rămîne pe tablă numai :

Pers. I singular

Dativ : îmi, mi, -mi, mi-, -mi-
Acuz. : mă, -mă, m-

Pers. a II-a singular

Dativ : îți, ți, -ți, ți-, -ți-
Acuz. : te, -te, te-, -te-

Pers. I plural

Dativ : ne, ni, -ne, ne-, -ne-
Acuz. : ne, -ne, ne-, -ne-

Pers. a II-a plural

Dativ : vă, vi, -vă, v-
Acuz. : vă, -vă, v-

Profesorul, după ce va anunța tema lecției noi : *pronumele reflexiv*, va trece la analiza unui exemplu care cuprinde pronume reflexive în acuzativ și dativ (numai cu valori de reflexiv obiectiv).

Scanned with OKEN Scanner

De exemplu, în construcţia: „Harap-Alb *se* bate cu mîna peste gură şi *îşi* zice...", se analizează pronumele *se* (*se bate*) arătîndu-li-se elevilor că persoana care a făcut lucrarea (el — Harap-Alb) o şi suferă. Bate cu mîna peste gură, pe cine? *pe sine* — forma accentuată a pronumelui reflexiv, *se* — forma scurtă şi cea mai întrebuinţată. După întrebarea pusă, elevii îşi dau seama că formele *pe sine, se* sînt în cazul acuzativ.

La fel se analizează următorul pronume reflexiv *îşi* (*îşi zice*), care răspunde la întrebarea cui zice? *sie, sieşi,* — formele accentuate, *îşi, şi* — formele neaccentuate, în cazul dativ.

Apoi se va putea merge mai adînc în explicarea r o l u l u i şi a s e n s u l u i pronumelui reflexiv, folosindu-se cunoştinţele elevilor despre verb şi despre complement.

Luînd prima propoziţie: „Harap-Alb *se* bate peste gură" şi formulînd o a doua propoziţie: „Harap-Alb bate pe Spîn", reiese clar că în prima propoziţie pronumele *se* ţine locul substantivului *Harap-Alb* şi arată că acţiunea de a bate se răsfrînge asupra subiectului: *se bate pe sine,* spre deosebire de propoziţia a doua, unde aceeaşi acţiune se răsfrînge asupra altei persoane decît autorul acţiunii: *pe Spîn.* Acest substantiv în cazul acuzativ are în propoziţie funcţiune de complement direct.

Aceeaşi analiză comparativă trebuie făcută şi cu a doua formă a pronumelui reflexiv în dativ şi cu o altă propoziţie construită ad-hoc în care pronumele reflexiv cu funcţiunea de complement indirect să fie înlocuit cu un complement indirect în dativ, exprimat printr-un substantiv etc.

Aceste analize trebuie încheiate atrăgîndu-se atenţia elevilor asupra faptului că pronumele reflexive sînt în

Scanned with OKEN Scanner

propozițiile analizate părți de propoziție aparte. Pronumele reflexive ca elemente constitutive ale unei anumite forme verbale vor fi discutate cu prilejul studierii diatezelor verbale și la studierea sintaxei propoziției, cînd elevii vor face analiza părților de propoziție — a predicatului verbal exprimat printr-un verb la diateza reflexivă.

În continuare, predarea pronumelui reflexiv trebuie să se refere la pronumele reflexiv pentru persoana I și a II-a, forme împrumutate de la pronumele personal.

Folosind exemple de propoziții în care aceleași forme neaccentuate de dativ și acuzativ ale pronumelui personal au valoare de pronume personal sau de pronume reflexiv (obiectiv), profesorul va îndruma pe elevi să-și dea seama de deosebirea de acord gramatical :

> Dar trăind și nemurind, te-oi sluji eu, măi badeo !
> M-oi mai sluji și eu singur, cum oi putea.

La analiza primei propoziții se află subiectul : cine te va sluji ? eu (spînul). Apoi complementul direct : pe cine voi sluji ? *pe tine, te* — deci acțiunea verbului *a sluji* este făcută de subiect : *eu* și trece direct asupra altei persoane (e vorba de Harap-Alb), asupra complementului : *te*. Deci subiectul propoziției este un pronume la persoana I singular în nominativ, pe cînd pronumele *te* — care ne interesează — respectiv complementul direct — este un pronume de persoana a II-a, la cazul acuzativ.

Analiza celei de a doua propoziții va releva că atît subiectul *eu* (subliniat) cît și pronumele *mă*, care de data aceasta servește ca să arate că acțiunea de *a sluji* se răsfrînge asupra celui care o face, sînt exprimate

prin pronume la persoana I, însă la cazuri diferite : nominativ și acuzativ. Se va sublinia că persoana pronumelui-subiect se poate ușor afla, în cazul cînd subiectul este subînțeles, după terminația formei verbale.

Același procedeu se va folosi și pentru a explica elevilor formele și întrebuințarea pronumelui reflexiv în dativ.

Cu prilejul predării pronumelui reflexiv în cazul dativ trebuie atrasă atenția elevilor asupra valorii de posesiv pe care acesta o are adesea : ...să-*mi* slujesc stăpînul cu dreptate... (în acest ex. pronumele *-mi* poate fi înlocuit cu adjectivul posesiv : să slujesc pe stăpînul *meu*...). De asemenea trebuie semnalată identitatea de formă dintre pronumele reflexiv de persoana a III-a în dativ și conjuncția *și*. De pildă, se ia fraza : „Ionică *și*-a luat pupăza la subțioară *și*-a pornit la iarmaroc", în care pronumele reflexiv și conjuncția se află în aceeași poziție ortografică. După ce elevii vor despărți cele două propoziții din care este formată fraza, își vor da seama că primul *și* este pronume reflexiv, cu valoare de posesiv, însoțind verbul *a lua* — *a-și lua*, iar al doilea *și* este cuvîntul de legătură, conjuncția, care leagă cele două propoziții din care este formată fraza. Deci confuzia care s-ar putea face între cele două categorii gramaticale poate fi rezolvată cu ajutorul analizei morfologice și sintactice.

De o deosebită importanță, după ce elevii au învățat formele și rolul pronumelui reflexiv, este f i x a r e a c u n o ș t i n ț e l o r dobîndite (adică recunoașterea pronumelui reflexiv) și căpătarea deprinderilor ortografice legate de această parte de vorbire. Aceasta se realizează prin analiza gramaticală și prin alte exerciții de exprimare orală și scrisă : găsirea și formularea de exemple,

dictări etc. Deși pronumele reflexiv se reia și se completează la predarea diatezei verbale, totuși este bine ca, încă de la studierea acestui fel de pronume în cadrul temei despre pronume, să se facă lecții speciale de formare a deprinderilor ortografice.

În cursul analizei morfologice, elevii confundă adesea pronumele reflexiv cu cel personal. Cauza acestei confuzii constă din ruperea analizei formei de aceea a înțelesului — respectiv a analizei morfologice de cea sintactică. Pentru a remedia această lipsă, profesorul va analiza morfologic și sintactic cu elevii săi un text care cuprinde forme de pronume personal și reflexiv, preocupîndu-se în mod special de funcțiunile sintactice ale pronumelor.

Pentru a ajuta pe elevi să deosebească pronumele reflexiv de cel personal, se poate face următorul tabel:

Pers. I: *eu* —	*mă* spăl	mă speli
	te spăl	Pers. II: *tu* — *te* speli
	îl, o spăl	îl, o speli
		mă spală
		te spală
		îl, o spală
Pers. III: *el, ea* —		*se* spală

în care se stabilește că mijlocul de recunoaștere a pronumelui reflexiv este identitatea de persoană. Apoi se continuă cu formele de plural ale pronumelor personale și reflexive la cazul acuzativ, precum și cu formele pronumelor respective la cazul dativ.

Propunem, în continuare, planul unei lecții care urmărește cultivarea deprinderilor de folosire a liniuței de unire la formele neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv.

Scanned with OKEN Scanner

Clasa a VI-a

Subiectul lecției: scrierea formelor conjuncte ale pronumelor personale și reflexive.

Tipul lecției: lecție de formare a priceperilor și deprinderilor de scriere corectă.

Scopul lecției: fixarea cunoștințelor despre formele neaccentuate ale pronumelor personale și reflexive; consolidarea deprinderilor de scriere corectă a formelor conjuncte ale pronumelor personale și reflexive.

Metode și procedee: conversația, dictarea, analiza ortografică.

Material didactic: tabele cu formele neaccentuate ale pronumelor personale și reflexive.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei pentru lecție*

Notarea absențelor, pregătirea clasei pentru lucrările lecției.

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Se vor revedea cunoștințele elevilor despre formele conjuncte ale pronumelor personale și reflexive, sub formă de exerciții aplicative, spre a dezvolta deprinderile ortografice ale elevilor legate de această problemă teoretică.

III. *Efectuarea exercițiilor aplicative*

1) Pregătirea teoretică a exercițiilor aplicative:

a) Definiția pronumelui personal.

b) Formele pronumelor personale (după persoană, număr, gen, caz), insistîndu-se asupra formelor neaccentuate (de dativ și acuzativ).

c) Definiția și formele pronumelui reflexiv.

d) Deosebirea dintre pronumele personal și pronumele reflexiv, dintre pronumele reflexiv în dativ și conjuncția *și*.

2) Efectuarea exercițiilor aplicative:

a) Se efectuează cîteva exerciții pregătitoare, scurte.

Scanned with OKEN Scanner

b) Se citește un text pregătit de profesor, cuprinzînd forme neaccentuate ale pronumelor personale și reflexive (de exemplu, cîteva fragmente din *Vizită*... de I. L. Caragiale sau din *Capra cu trei iezi* de I. Creangă).

c) Elevii sînt întrebați dacă au observat în textul citit forme ale pronumelor personale și reflexive, fiind astfel preveniți să dea atenție scrierii lor corecte.

d) Se dictează textul pe propoziții sau fraze scurte, iar elevii îl scriu în caietele lor.

e) Corectarea dictării se face chemînd cîte un elev la tablă; acesta scrie cîte un exemplu din text și-l analizează. Pentru a scoate în evidență formele pronumelor, se pot folosi creta colorată și confruntarea cu tabelul afișat. Ortogramele analizate se folosesc apoi în exerciții de exemplificare, în propoziții cu conținut variat.

IV. *Concluzii*

Primele concluzii privesc regulile scrierii cu liniuță de unire a formelor neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv. Se fixează situațiile întîlnite:

a) cînd forma neaccentuată a pronumelui personal sau reflexiv se rostește într-o silabă cu un cuvînt sau cu un grup de sunete din cuvîntul următor (*mi-a* spus, *mi-a*mintesc) sau cu cuvîntul precedent (*nu-mi* dă, *să-mi* dea);

b) cînd forma neaccentuată a pronumelui este așezată după verb (dă-*mi*, dă-*ne*, dîndu-*se*). În acest caz se insistă asupra formelor verbale care implică asemenea construcții (imperativ, gerunziu).

După aceasta se trag concluzii privind rezultatele exercițiului, nivelul clasei etc.

V. *Tema pentru acasă*

Să se alcătuiască opt propoziții cu formele neaccentuate ale pronumelui personal de persoana a III-a, masculin și feminin plural.

4. Pronumele de întărire

Pronumele de întărire constituie chiar pentru elevii din clasele mari o problemă atît în ceea ce privește înțelegerea formării, cît și în privința întrebuințării lui — respectiv a acordului — deoarece reprezintă o formă oarecum greoaie, livrescă, mai rar întîlnită în vorbirea curentă.

Pentru predarea pronumelui de întărire la clasa a VIII-a, este bine ca profesorul să pornească de la explicarea modului în care se formează — deci de la părțile lui componente. Pronumele de întărire se predă după ce elevii repetă forma pronumelui personal *dînsul*, precum și formele pronumelui reflexiv (de dativ).

Pentru prima parte a pronumelui de întărire se va porni de la fapte de limbă cunoscute de elevi: *dînsul, dînsa*, de la formele *într-însul, dintr-însul, printr-însul* — în care apare forma inițială *însul-însa*, din care elevii își pot da mai bine seama de existența unei forme vechi românești, care intră în componența diferitelor pronume.

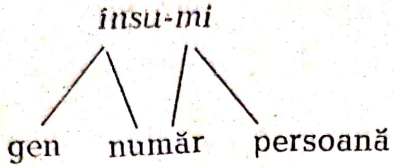
Elevii cunosc pronumele reflexiv, așa că pentru predarea pronumelui de întărire va fi necesară numai o repetare a lui, în special a formelor neaccentuate de dativ.

Pentru explicarea formării pronumelui de întărire se va alcătui pe tablă următoarea schiță, din care reies clar formele și componența lui:

		Pers.			Pers.
Sg.	M. *însu*	*mi* I	Pl.	M. *înși*	*ne* I
		ți II			*vă* II
	F. *însă*	*și* III		F. *inse*	*și* III

Schița arată formele după număr, gen și persoană ale pronumelui de întărire și explică totodată felul în care e alcătuit, deci pune bazele înțelegerii acordului.

Altă schiță poate completa următoarea indicație de acord :



După ce elevii au intuit schițele respective, se trece la formularea exemplelor, în care elevii vor trebui să folosească formele cerute de pronumele (substantivul) însoțit de pronumele de întărire.

Este bine ca această operație să se facă cerîndu-li-se elevilor analiza părții de vorbire pe care o însoțește pronumele de întărire ; de exemplu :

Ea a adus cartea (ea=pron. pers., pers., III sing. fem.).
Ea **însăși** *a adus cartea.*

Deci pentru adăugarea pronumelui de întărire elevul trebuie să se adreseze la forma de feminin, pers. a III-a sg. (vezi schița) ; sau :

Elevii au pregătit serbarea (elevii=ei=pron. pers., pers. III pl. masc.).
Elevii **înșiși** *au pregătit serbarea.*

De asemenea, dacă în clasă sînt băieți și fete, se pot face exerciții de folosire a persoanelor I și a II-a ale pronumelui de întărire de genul corespunzător, atrăgîndu-li-se atenția asupra folosirii greșite, de pildă, a formei de masculin singular în locul celei de feminin etc.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru însușirea formelor pronumelui de întărire se vor da exerciții de completare a acestor forme în texte din care au fost omise. Textele pot fi luate din operele scriitorilor noștri clasici și contemporani sau alcătuite de profesor. De asemenea, se poate cere elevilor să găsească exemple în textele studiate la lectura literară sau să construiască ei înșiși exemple cu toate formele pronumelui de întărire. Întrebuințarea corectă a pronumelui de întărire de către elevi nu se obține numai prin cunoașterea felului în care este alcătuit și a acordului, ci prin repetate exerciții de folosire a pronumelui de întărire. În acest scop, profesorul mai poate folosi un exercițiu și anume: înlocuirea cuvîntului subliniat dintr-o propoziție dată cu pronumele de întărire la forma potrivită: De exemplu: Tu *singură* ai refuzat ajutorul nostru; Tu *însăți* ai refuzat ajutorul nostru: Mie *personal* mi-a anunțat venirea; Mie *însumi* mi-a anunțat venirea; *Chiar* lor nu le-a spus nimic; Lor *înșiși* nu le-a spus nimic. Astfel de exemple au avantajul că lămuresc elevilor mai concret noțiunea de pronume de întărire și, totodată, le arată mijloacele de înlocuire a pronumelui de întărire, în cazul cînd nu au siguranța formei corecte pe care ar trebui s-o folosească.

La clasa a VIII-a reluarea pronumelui personal, reflexiv și de întărire se poate face într-o lecție de repetare a celor studiate, în care se insistă asupra principalelor reguli și definiții și, îndeosebi, asupra regulilor ortografice care decurg din folosirea formelor gramaticale respective.

O asemenea lecție trebuie să îmbine procedee diferite ca: exerciții de modificare și de completare, exemplificări, dictări, analize gramaticale (morfologice și sintactice), analize ortografice, tabele sinoptice etc.

Scanned with OKEN Scanner

Profesorul va alege un text care să cuprindă majoritatea problemelor de repetat (implicit pe cele de ortografie), putînd chiar să-l modifice ușor în vederea scopului urmărit (fără însă să-i falsifice conținutul sau să introducă un număr mare de astfel de forme).

Înainte de a începe exercițiul, se poate face o scurtă repetare pe bază de chestionar, pentru ca elevii să-și împrospăteze cunoștințele. După exercițiu, se vor analiza la tablă formele mai grele și acelea care au dat de lucru elevilor în scriere. Cum, de obicei, formele pronumelui personal și reflexiv într-un text închegat se repetă, nu se va face decît o dată analiza formei respective sau se va relua în cazul cînd e vorba de o formă neaccentuată în altă poziție (de exemplu : *a-mi spune, mi-a spus, mi s-a spus).* Cu prilejul analizei, este bine ca profesorul să ceară elevilor să-și amintească cele învățate la fonetică (silaba, semivocala, diftongul, triftongul).

Lecția se poate încheia cu următorul tabel sinoptic al felurilor și caracteristicilor pronumelor învățate :

a) pron. personal
- pers. I
- pers. II
- pers. III
  - masc.
  - fem.

\+ pron. pers. *dînsul*

Obs. decl. pron. pers.
- lipsa genitivului (pers. I și II) și a vocativului (pers. I. și III)
- forme neaccentuate la dativ și acuzativ

b) pron. de politețe
- forme pentru nominativ-acuzativ
- forme pentru genitiv-dativ

Scanned with OKEN Scanner

Obs. prescurtarea pronumelui de politeţe în scris.

c) pron. reflexiv forme acc. și neacc. < dativ / acuzativ > { proprii, pers. III; pron. pers. pt. pers. I și II.

d) pron. de întărire format din < pron. vechi : *însu (l), însa, înși (i), înse (le)*; forme de dativ ale < pron. pers. I și II / pron. reflexiv pers. III

flexiunea pron. de întărire — schimbarea după gen și nr. a pron. *însul*
— schimbarea după nr. și pers. a pron. pers. și reflexiv.

Desfășurarea acestei lecții de repetare nu trebuie să urmeze neapărat planul de mai sus. De pildă, se poate da elevilor într-o oră precedentă tabelul respectiv, pe baza căruia ei să-și repete materia, iar în cadrul lecției de repetare să se facă numai recapitularea pe baza tabelului, a dictării și analizei gramaticale și ortografice.

5. Pronumele și adjectivul posesiv

Predarea pronumelui posesiv ridică problema înțelegerii noțiunilor de p o s e s o r și d e o b i e c t p o s e d a t — cu atît mai mult cu cît formele de pronume posesiv le cuprind pe amîndouă. Din exemplul : „Ba să mă ierți, împărate, bucatele tuturor mesenilor sînt bune de mîncat, numai *ale mele* nu", analiza pronumelui posesiv va arăta elevilor că el ține locul unui substantiv (bucatele), care reprezintă obiectul posedat, dar în același timp și locul vorbitorului (celui care vorbește — respectiv persoana I — *eu*), deci al posesorului bucatelor.

Scanned with OKEN Scanner

De pătrunderea deplină a acestui lucru depinde înțelegerea formelor pronumelui posesiv, care variază în funcție de numărul posesorilor și al obiectelor posedate, de persoana posesorilor, de genul obiectului posedat. De aceea, este bine ca tabelul cu formele pronumelui (adjectivului) posesiv să fie alcătuit astfel :

	Un posesor			*Mai mulți posesori*		
	Pers. I	II	III	Pers. I	II	III
Un obiect posedat	M. al meu F. a mea	al tău a ta	al său a sa	al nostru a noastră	al vostru a voastră	(al lor) (a lor)
Mai multe obiecte posedate	M. ai mei F. ale mele	ai tăi ale tale	ai săi ale sale	ai noștri ale noastre	ai voștri ale voastre	(ai lor) (ale lor)

pentru ca elevilor să le reiasă clar atît formele, cît și felul în care se face acordul : în număr și persoană cu posesorul, în gen și număr cu obiectul posedat. Pentru persoana a III-a — mai mulți posesori — li se va atrage atenția că se folosesc ca pronume posesive formele de genitiv ale pronumelui personal *(al, a, ai, ale) lor,* a cărui formă este aceeași pentru ambele genuri și numere. Tot cu prilejul predării pronumelui posesiv se va repeta articolul posesiv (genitival) și se vor face exerciții de consolidare a deprinderilor de acord corect.

O altă problemă care se pune o dată cu predarea pronumelui posesiv este și aceea a deosebirii dintre pronume și adjectiv pronominal. Această deosebire trebuie, de fapt, lămurită și la studierea altor pronume, deoarece ea apare și la pronumele demonstrativ, interogativ, precum și cel nehotărît. Deosebirea dintre pronumele posesiv și adjectivul posesiv se face tot pe baza analizei unor exemple, care — e bine — să cuprindă ambele forme, de exemplu : „Bucatele *voastre*

sînt bune, numai *ale mele* nu", din care să reiasă că adjectivul posesiv însoţeşte obiectul posedat şi se acordă cu substantivul respectiv în gen, număr şi caz.

O greşeală care se face adesea în deosebirea adjectivului posesiv de pronumele posesiv este afirmaţia că adjectivul posesiv nu este însoţit de articolul posesiv, ceea ce este fals. De pildă, în versul următor adjectivul posesiv, fiind aşezat înaintea substantivului — obiect posedat —, este însoţit de articolul posesiv. „Ori vei vrea să faci întoarsă de pe-acuma *a ta* cale"... La fel în textul : „era prietenul acesta *al meu* trăitor în sat la Fierbinţi...", adjectivul posesiv fiind aşezat după un alt determinant al substantivului, de asemenea, este însoţit de articolul posesiv.

O dată cu explicarea formelor de persoană şi număr ale pronumelui şi adjectivului posesiv, profesorul va atrage atenţia elevilor că pentru persoana a III-a singular se folosesc — în locul formelor : *al său, a sa* — pronumele personale de persoana a III-a la cazul genitiv (al, a, ai, ale) *lui, ei.* Cu ajutorul unor exemple (caietul *lui,* caietul *ei,* în loc de caietul *său ;* cartea *lui,* cartea *ei,* în loc de cartea *sa),* le va demonstra că folosirea pronumelui personal prezintă avantajul unei mari precizări, aceea a genului posesorului.

Spre deosebire de adjectivul posesiv, care din punct de vedere sintactic este un atribut adjectival, pronumele personal cu valoare de posesiv este un atribut pronominal în genitiv (asemenea substantivului înlocuit : caietul *elevului,* caietul *lui).*

Tot acum se vor relua cele spuse la predarea pronumelui reflexiv în dativ, care în limba română exprimă frecvent posesia : *mi*-am uitat cartea = am uitat cartea *mea,* forma din urmă fiind necorectă.

Scanned with OKEN Scanner

Predarea pronumelui și a adjectivului posesiv mai impune și observații de ordin ortografic. Printre greșelile frecvente făcute de elevii claselor V — VIII și chiar de cei din licee sînt scrierea formelor *noștri, voștri* cu doi *i* și confuzia între *sa* și *s-a*. În afară de dictări și exerciții de scriere a formelor respective, pentru cea de-a doua categorie de greșeli profesorul poate folosi analiza exemplelor în care apar ambele forme ca: „Pionierul *s-a* îndreptat spre clasa *sa*", atrăgîndu-se atenția elevilor că adjectivul posesiv însoțește ca determinant (atribut) un substantiv, pe cînd *s-a* (= pronume reflexiv + verbul auxiliar) alcătuiesc cu un participiu (sau infinitiv) o formă verbală. Cunoscînd acest lucru, ei vor reflecta atunci cînd li se vor ivi nedumeriri în scris și le vor putea rezolva.

Pentru a pune pe elevi în situația de a folosi în scris cît mai multe pronume și adjective posesive, se poate da, de pildă, o compunere după modelul dialogului din schița *Bunicul* de B. Șt. Delavrancea cu subiectul: „Discuție asupra ultimei noastre compuneri".

6. Pronumele și adjectivul demonstrativ

Predarea pronumelui și a adjectivului demonstrativ nu ridică prea multe greutăți. Noțiunea de demonstrativ poate fi pe deplin lămurită elevilor așa după cum indică manualul, iar declinarea pronumelui și a adjectivului demonstrativ se aseamănă cu declinarea substantivelor masculine și feminine articulate, deci va fi cu ușurință însușită de elevi și va putea constitui un prilej de repetare a declinării substantivelor.

Scanned with OKEN Scanner

O dificultate o poate constitui sesizarea sensurilor variate ale diferitelor forme de demonstrativ ; de exemplu, în afară de formele pentru apropiere și depărtare, pronumele (adjectivul) *celălalt, cealaltă* exprimă depărtarea și diferențierea. (*Acela* a plecat, *celălalt* a venit), iar pronumele (adjectivul) *același, aceeași* exprimă identitatea (*Aceiași* elevi au răspuns bine).

La pronumele și adjectivul demonstrativ trebuie să se insiste în predare asupra ortografiei formelor de apropiere și de depărtare, asupra formelor compuse menționate mai sus. În acest scop se vor face exerciții de folosire în scris a formei de feminin singular *aceea* și de masculin plural *aceia,* a formelor compuse cu particula *și : același, aceeași* (pronumele de identitate) și a formelor compuse (cu sens de diferențiere) *celălalt, cealaltă, ceilalți* etc. (ultimele apar adeseori în scrisul elevilor sub forma regională : *celălant* etc.).

De asemenea, profesorul trebuie să observe ca, în exprimarea obișnuită, elevii — îndeosebi cei mai mari — să nu abuzeze de pronumele demonstrativ, fapt adeseori constatat în expunerile și compunerile lor. E bine să se mai atragă atenția elevilor că folosirea pronumelui demonstrativ e justificată numai dacă substantivul pe care-l înlocuiește apare în propoziția sau în fraza precedentă sau e vorba de o indicație concretă.

Predarea formelor familiare și populare ale pronumelui și adjectivului demonstrativ, pe care elevii le întîlnesc adeseori în textele studiate la lectură literară, se va face arătîndu-li-se elevilor totodată că ele sînt folosite de scriitori pentru a reda vorbirea populară dintr-o regiune sau alta a țării.

Scanned with OKEN Scanner

7. Pronumele și adjectivul interogativ-relativ

Predarea pronumelui și a adjectivului interogativ-relativ trebuie să înceapă cu pronumele și adjectivul interogativ, care este mai ușor de înțeles, pentru ca apoi, după ce și-au însușit formele acestuia după număr, gen și caz, să se treacă la cunoașterea pronumelui relativ. Abia în clasa a VII-a, cînd se învață propozițiile subordonate, vom putea explica rolul pronumelui relativ în propoziție și specificul funcției sale (de relativ).

Predarea pronumelui interogativ trebuie bazată pe înțelegerea a două caracteristici : în primul rînd, faptul că este pronume și deci ține locul unui substantiv și, în al doilea rînd, că îl folosim pentru a întreba despre obiectul respectiv.

Pentru ca elevii să înțeleagă aceasta vom porni de la exemple de felul următor :

Gheorghe a plecat.	— enunțarea unui fapt constatat.
Gheorghe a plecat ?	— întrebare.
Cine a plecat?	— *cine* — *care*, pronume (întrebuințate pentru a întreba despre ființa al cărei nume nu-l cunoaștem).
Care a plecat ?	
S-a construit un bloc.	
Ce s-a construit ?	— *ce* pronume (întrebuințat pentru a întreba despre un lucru al cărui nume nu-l cunoaștem).
Care bloc e mai frumos ?	— *care* — adjectiv pronominal (întrebuințat pe lîngă substantivul, respectiv obiectul, despre care întrebăm).

Apoi trebuie lămurit elevilor că pronumele *cine* are numai forme pentru singular și nu poate avea valoare adjectivală. Formele luate de pronumele interogativ *cine*

în declinare sînt cunoscute elevilor de la învățarea cazurilor, așa că se vor repeta numai.

Formele cazuale de singular și plural ale pronumelui și adjectivului interogativ *care* se vor învăța în cadrul propoziției — ca și la pronumele *cine* de altfel — pentru ca elevii să nu și le însușească mecanic. Se va arăta elevilor că pronumele și adjectivul interogativ *care* se întrebuințează și pentru ființe, și pentru lucruri.

La învățarea declinării, se va atrage atenția elevilor asupra formelor de genitiv-dativ ale pronumelui *care*: căru*ia*, căre*ia*, căro*ra*, cu *a* final; la fel cu pronumele demonstrativ sau cu adjectivul demonstrativ așezat după substantivul determinat.

Ca aplicare de scriere corectă la pronumele și adjectivul interogativ se vor face exerciții de folosire a semnului întrebării și, implicit, a linioarei dialogului. În acest scop se pot face dictări de texte potrivite (de exemplu, din schițele lui B. Șt. Delavrancea și I. L. Caragiale etc.) sau se pot da elevilor compuneri cu caracter creator, cu subiect care să-i oblige să folosească dialogul, în jurul unor teme de felul: *Care personaje v-au plăcut mai mult din cartea citită și de ce?* etc.

Înțelegerea deplină a rolului pronumelui relativ în frază, ca și aceea a acordului său, se va putea realiza în clasa a VII-a, cînd elevii au cunoștințele necesare de sintaxă a propoziției și a frazei. Potrivit principiului că între morfologie și sintaxă există o strînsă legătură, că una fără alta nu se pot studia, cu prilejul predării propozițiilor atributive și completive va trebui să reluăm problema pronumelui relativ, care constituie unul din principalele mijloace de legare a acestor propoziții subordonate cu regenta lor.

Scanned with OKEN Scanner

Iată, de pildă, cum putem lămuri elevii asupra rolului pronumelui relativ în propoziție și în frază cu prilejul studierii propoziției atributive. Luăm textul :

Eu sînt Spancioc ! urmă acesta, Spancioc *pe care ai vrut* să-l tai, cînd ai ucis 47 de boieri, și *care a scăpat din ghiarele tale* ! Spancioc *a cărui avere ai jefuit-o*...

(C. Negruzzi)

După ce fraza a fost despărțită în propoziții și au fost precizate propozițiile atributive și pronumele relative care le leagă de regentele lor, vom trece la analiza părților de propoziție ale fiecărei propoziții atributive.

În prima propoziție atributivă : *pe care ai vrut* pronumele relativ ține locul substantivului *Spancioc* din regentă : „pe Spancioc ai vrut (să-l tai)". În propoziția atributivă, *pe care* — pe lîngă că leagă propoziția de regenta ei — are funcțiune de complement direct (pe cine ai vrut să-l tai ? pe Spancioc — *pe care).*

În a doua propoziție atributivă, pronumele relativ *care* ține locul aceluiași substantiv, însă de data aceasta este subiectul propoziției respective (cine a scăpat ? Spancioc — *care).*

A treia propoziție atributivă aduce o nouă formă a pronumelui relativ — aceea de genitiv. În propoziția respectivă, pronumele relativ *a cărui* are funcțiune de atribut al substantivului *avere.*

După această analiză, vom putea trage următoarele concluzii asupra rolului pronumelui relativ în propoziție și în frază :

a) pronumele relativ leagă în frază două propoziții în raport de subordonare (pronumele *care* de obicei o atributivă, celelalte — propoziții completive) ;

Scanned with OKEN Scanner

b) în propoziția subordonată pronumele relativ are funcțiunea sintactică pe care ar îndeplini-o substantivul respectiv, căruia îi ține locul pronumele. De aici — ca un corolar — reiese că pronumele relativ ia forma (gen, număr, caz) pe care ar trebui s-o aibă în propoziția subordonată substantivul înlocuit.

Continuînd apoi analiza ultimei propoziții atributive în care pronumele relativ în genitiv este construit cu articolul genitival — vom relua problema acordului articolului genitival în situația cînd însoțește pronumele relativ, deoarece elevii fac dese greșeli în acest caz. Scriem separat pe tablă : „Spancioc, a cărui avere ai jefuit-o“ și cerem elevilor să analizeze substantivul *Spancioc* și pronumele relativ *a cărui,* arătîndu-le caracteristicile comune : gen masculin, număr singular ; apoi le cerem să procedeze la fel cu articolul genitival *a* și cu substantivul *avere* care reprezintă, de fapt, obiectul posedat (*Spancioc* sau *cărui* reprezentînd posesorul), la care vor observa că se acordă în gen și număr.

Este bine ca pe tablă să se facă următoarea indicație grafică :

Spancioc, **a** *cărui* **avere** ai jefuit-o...

Concluzia, după această analiză, va fi următoarea : în cazul pronumelui relativ în genitiv, precedat de articolul genitival, pronumele relativ se acordă în gen și număr cu substantivul căruia îi ține locul — respectiv cu posesorul —, iar articolul posesiv se acordă în gen și număr cu obiectul posedat.

O asemenea lecție, încheiată cu exemple găsite sau formulate de elevi și analizate ca mai sus, ajută nu numai

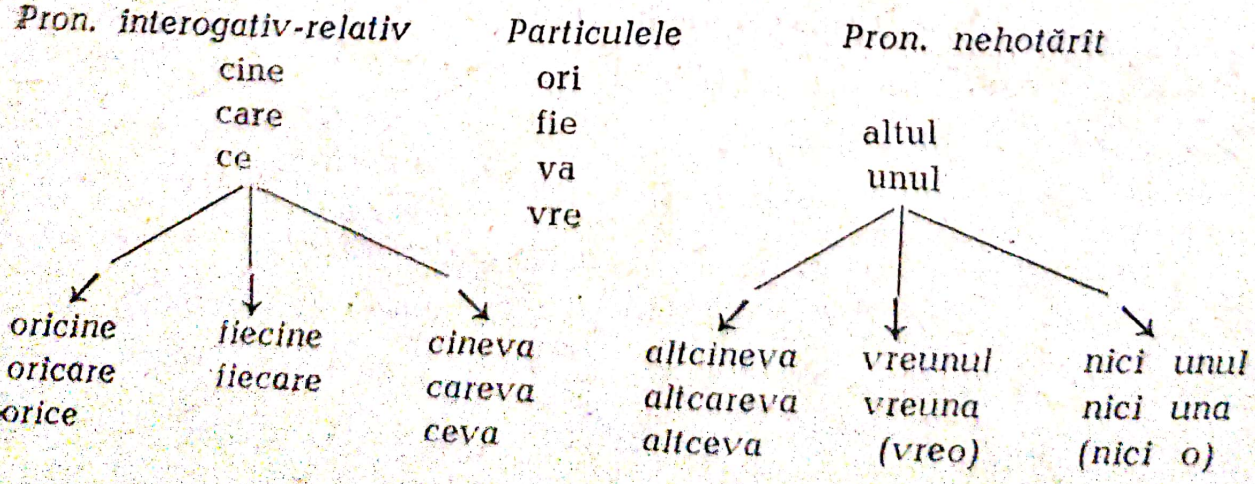
Scanned with OKEN Scanner

la înțelegerea fenomenului gramatical, dar și la formarea deprinderilor de exprimare corectă, orală și scrisă, a elevilor.

8. Pronumele și adjectivul nehotărît

Ultima parte a studiului pronumelui — pronumele și adjectivul nehotărît — ca și aceea a pronumelui demonstrativ nu prezintă greutăți în predare, mai ales după ce elevii și-au consolidat cunoștințele despre noțiunea de pronume, ca și cele de declinare. Pronumele nehotărîte *unul, altul, toți* se predau în același fel cu pronumele demonstrativ, iar celelalte pronume formate în limba română prin compunere cu pronume interogative-relative sau cu pronumele nehotărîte moștenite se predau după ce elevii cunosc formele și flexiunea pronumelor care intră în alcătuirea lor.

Este bine ca profesorul să arate modul de alcătuire a pronumelor nehotărîte formate ca atare și să sublinieze formele uzuale. De exemplu:



Apoi tot în mod succint se poate realiza o schemă a nehotărîtelor folosite ca pronume și ca adjective pronominale :

a) pronume : *unul, altul, oricine, cineva, ceva, altcineva, altceva, nimeni, nimic, nici unul* și *vreunul* ;

b) pronume și adjective pronominale ; *oricare, orice, fiecare* ;

c) adjective pronominale : *un, alt, nici un, nici o, vreun, vreo*... Profesorul va menționa la clasa a VIII-a deosebirea dintre pronumele nehotărîte (pozitive) și pronumele negative, care țin locul substantivelor dintr-o propoziție pozitivă corespunzătoare, negîndu-le. Pentru a le diferenția se pot prezenta comparativ cele două feluri de pronume : *unul-niciunul, cineva-nimeni, ceva-nimic* și cere elevilor să formuleze propoziții paralele.

În privința deselor confuzii care se fac între articolul nehotărît *un, o* și adjectivul nehotărît nu este necesar să se insiste pentru o strictă diferențiere, fiindcă aceste părți de vorbire au aceeași origine și formă, iar întrebuințarea nu le deosebește. Elevii vor trebui să știe doar că forma de nominativ-acuzativ plural a articolului este *niște*, că formele adjectivului nehotărît la nominativ-acuzativ plural sînt *unii, unele*, deci, punînd construcția la plural, se poate face diferențierea. Deosebirea se va face numai pentru pronumele nehotărît, care — într-adevăr — are forme deosebite (la genitiv-dativ singular și plural primind un *a* final).

Și la pronumele și adjectivul nehotărît se vor pune probleme de ortografie, asupra cărora profesorul trebuie să se oprească și să facă cu elevii exerciții scrise (dictări) și exerciții orale (analize morfologice și ortografice).

Scanned with OKEN Scanner

9. Repetarea pronumelui

La repetarea pronumelui în clasele a VI-a și a VII-a profesorul poate urmări recapitularea și fixarea noțiunilor de pronume și adjectiv de natură pronominală. Această lecție are un caracter de repetare, dar și de generalizare a unor noțiuni învățate cu prilejul predării pronumelor și adjectivelor posesive, demonstrative, interogative și nehotărîte.

Profesorul va alege din timp textele necesare pentru analiză în clasă, iar lecția va urmări următoarele probleme :

a) precizarea noțiunii de pronume și a celei de adjectiv ;

b) deosebirea dintre pronume și adjectiv de proveniență pronominală (posesiv, demonstrativ, interogativ-relativ și nehotărît) :

— după înțeles ;
— după formă și așezare ;
— după funcțiunea sintactică.

În prima parte a lecției, profesorul va cere elevilor să dea definiția pronumelui și a adjectivului, precum și să le ilustreze cu exemple, urmărind să precizeze următoarele :

a) pronumele ține locul unui substantiv, deci este egal în valoare cu acesta și poate avea în propoziție aceleași funcțiuni ca și substantivul : subiect, atribut, nume predicativ, complement etc. ;

b) adjectivul arată o însușire a unui obiect, deci existența lui este legată de aceea a substantivului respectiv.

Scanned with OKEN Scanner

iar în propoziție are funcțiunea de atribut (pe lîngă substantivul respectiv) sau de nume predicativ (atribuind subiectului o însușire) ;

c) adjectivele propriu-zise arată însușiri ale obiectelor, adjectivele pronominale nu exprimă însușiri, ci numai determină substantivele pe care le însoțesc, arătînd posesia, izolînd obiectul etc.

Partea a doua a lecției se va desfășura pe baza analizei unor exemple (se pot găsi mai ușor decît un text închegat care să cuprindă toate cazurile), în care se află pronume și adjective posesive, demonstrative, interogativ-relative și nehotărîte.

Iată cum va trebui folosită tabla, pentru ca din analiza exemplelor să reiasă cît mai clar, pentru elevi, deosebirea dintre pronume și adjective de natură pronominală :

Pronume posesiv		**Adjectiv posesiv**
1) Nu purta grijă de capul *nostru*, domnule. Gîndiți mai bine la *al vostru*. (C. Negruzzi)	*al vostru* — ține locul substantivului *capul* ; — compl. indirect;	capul *nostru* — determină substantivul *capul* ; — așezat după subst. (fără articol posesiv) ; — atribut adjectival.
Pronume demonstrativ		**Adjectiv demonstrativ**
2) Și mirîndu-se ce om este *acela* că ară duminica, îndată au trimis în toate părțile *pre acel* om să-l aducă la dînsul. (I. Neculce)	*acela* — ține locul substantivului *om* ; — nume predicativ ;	*(pre) acel* om — determină substantivul *om* ; — așezat înaintea substantivului (fără *a* final) ; — atribut adjectival.

Pronume interogativ	**Adjectiv interogativ**
3) Dar aste decorații cum, *cine* ți le-au dat ? . . . . . . Dar pentru *care* fapte ? (V. Alecsandri)	*cine* — ține locul substantivului (al obiectului despre care se întreabă) ; — subiect ;
	care fapte — determină substantivul *fapte* despre care se întreabă ; — așezat înaintea substantivului ; — atribut adjectival.
Pronume relativ	**Adjectiv relativ**
4) Ei se înțeleseră între dînșii ca să facă un foc la marginea cetății *care* era mai apropiată de locul unde trăia balaurul și *care* cetate era și scaunul împărăției. (P. Ispirescu)	*care* era mai apropiată de locul — ține locul substantivului *cetate* ; — subiect
	care cetate — determină substantivul *cetate* ; — așezat înaintea substantivului ; — atribut adjectival.
Pronume nehotărît	**Adjectiv nehotărît**
5) *Toți* muncitorii părăsiră lucrul, făcînd roată în jurul lui Bozan, dar *nimeni* nu știa ce trebuie să facă. (Al. Sahia)	*nimeni* — ține locul substantivului *muncitor* ; — subiect ;
	toți muncitorii ; determină substantivul *muncitorii* ; — așezat înaintea substantivului ; — atribut adjectival.

VI. NUMERALUL

Predarea numeralului se eșalonează din clasele mici pînă în clasa a VIII-a, elevii completîndu-și cunoștințele despre această parte de vorbire atît în ceea ce privește

felurile (numerale distributive, multiplicative, adverbiale, colective, fracționare etc.), cît și în ceea ce privește funcțiunile sintactice ale tuturor felurilor de numerale.

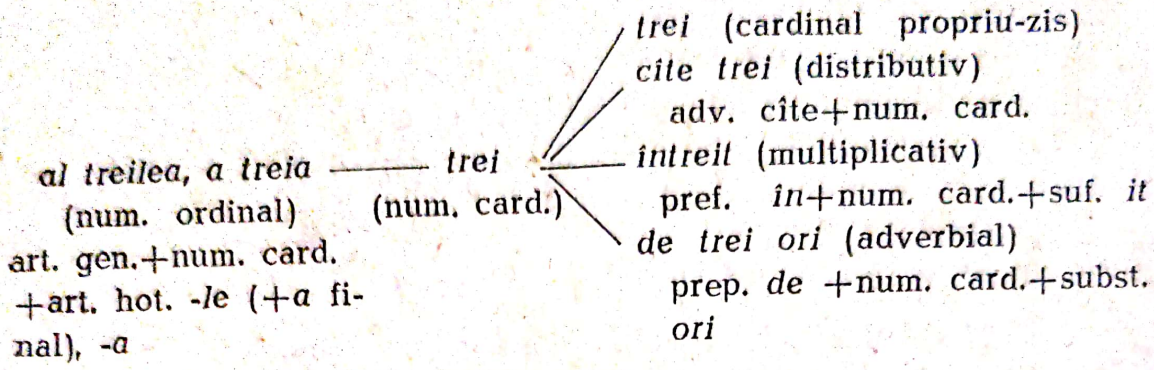
Încă din clasele a III-a și a IV-a, elevii trebuie să se familiarizeze cu cele două feluri de numerale : cardinale și ordinale, care, de altfel, le sînt cunoscute din vorbirea de toate zilele ; trebuie să știe să le folosească corect în exprimarea curentă, să știe să citească cifrele, să transcrie cifrele în litere.

O greutate în însușirea acestor cunoștințe și deprinderi o constituie faptul că în vorbirea curentă apar multe abateri de la normele limbii literare în ceea ce privește pronunțarea și scrierea numeralelor. De aceea, în predarea numeralelor, profesorul trebuie să pună un accent deosebit pe acele exerciții orale și scrise care cer citirea și transcrierea cifrelor cu litere, folosirea numeralelor cardinale în formele lor cazuale, folosirea numeralelor ordinale etc. În schimb, înțelegerea noțiunii de numeral, ca și învățarea felurilor numeralului, spre deosebire de a altor părți de vorbire (pronume, verb etc.), se face cu ușurință. Numeralul, fiind cunoscut elevilor din clasele mici, începînd din clasa a V-a, profesorului îi revine sarcina să predea definiția, felurile numeralului, flexiunea, valorile lui morfologice și funcțiunile lui sintactice.

Predarea felurilor numeralelor (și, mai ales, ale numeralului cardinal) se face treptat, însă de fiecare dată este necesar să se pornească de la elementul de bază — numeralul cardinal, astfel încît pînă la ultimele feluri de numerale studiate în clasele a VII-a și a VIII-a, elevii să-și dea seama că toate se formează de la acesta. Iată schema la

Scanned with OKEN Scanner

care se va ajunge treptat, pornindu-se de la noțiunea de numeral cardinal, formă de bază pentru toate felurile de numerale :



La acestea se pot adăuga numeralele fracționare *(treime* — num. card. *trei*+suf. *-ime),* numeralele colective *(toți trei, tustrei=toți*+num. card.).

După ce elevii cunosc numeralul cardinal și ordinal se va insista în mod deosebit asupra pronunțării și scrierii lor corecte.

Într-adevăr, este necesar să se corecteze pronunțarea așa-zis prescurtată a unor numerale ca : *unspce, doispce, obzeci,* precizîndu-se cum se formează numeralele compuse și cum se scriu. Se va pleca de la faptul că numeralele cardinale se împart în 4 categorii, după felul în care sînt formate :

a) numerale simple — de la *unu* pînă la *zece* inclusiv, *sută, mie, milion, miliard ;*

b) — numerale compuse (de la 11—19), legate cu prepoziția *spre : un-spre-zece, doi-spre-zece* (care se scriu legate) ;

c) numerale compuse (care se scriu împreună) : *douăzeci, treizeci ;*

d) numerale compuse, legate cu conjuncția *și : douăzeci și doi, șaizeci și patru* (care se scriu despărțit).

În cazul numeralelor de la *c* și *d*, *zecile*, *sutele* și *miile* sînt tratate ca substantive (o sută, două sute, douăzeci), adică își schimbă terminația la plural.

Ca să se asigure că elevii au înțeles și știu să aplice în propriul lor scris cele predate, profesorul va face exerciții de transcriere a cifrelor în litere, dictînd elevilor numere pe care aceștia le vor scrie folosind formele numeralelor cardinale.

Tot în ceea ce privește pronunțarea și scrierea corectă a numeralelor se fac greșeli și la numeralul ordinal, care de cele mai multe ori, la feminin, este format fără articolul posesiv (genitival), de ex. : *clasa doua* în loc de *clasa a doua*. În locul numeralului ordinal în limba vorbită se folosește un numeral cardinal : *anul doi*, *secolul nouăsprezece*, în loc de *anul al doilea*, *secolul al nouăsprezecelea*. În scris, este greșit să se omită articolul genitival și articolul postpus : *anul II*, *secolul XIX* dacă se scriu cu cifre romane.

Declinarea numeralului cardinal *un (unu)* asemănîndu-se cu aceea a pronumelui și adjectivului nehotărît nu constituie o problemă. Nouă pentru elevi este învățarea declinării celorlalte numerale cardinale. În acest scop se dă regula generală că, pentru a forma genitiv-dativul, numeralele sau pot fi însoțite de formele flexionare ale articolului *cel* sau primesc la genitiv prepoziția *a* și la dativ prepoziția *la*. Apoi se vor face exerciții de formulare în propoziții a acestor cazuri : *mama copiilor — mamă a patru copii ; dau copiilor cărți — dau la zece copii cărți, dau celor zece copii cărți* etc.

Declinarea numeralului ordinal impune repetarea articolului demonstrativ (adjectival), care de fapt se schimbă după gen și caz — numeralul ordinal rămînînd neschimbat.

Scanned with OKEN Scanner

Lecția despre valoarea morfologică și funcțiile sintactice ale numeralelor, punînd în special probleme de sintaxă, se va face pe baza analizei comparative a unor texte în care aceleași numerale au funcțiuni deosebite :

Exemple	Felul num.	Intreb.	Valoare morfologică	Funcțiunea sintactică
1. Căzînd săgețile jos, *doi* au fost uciși.	cardinal propriu-zis	cine ?	substantiv	subiect
2. Cele *trei* fete au fost răpite de zmei.	„	cîte ?	adjectiv	atribut adjectival
3. *A treia* s-a bucurat și ea de venirea lui Făt-Frumos.	ordinal	cine ?	substantiv	subiect
4. *Al treilea* fecior al împăratului era viteaz și drept.	ordinal	al cîte-lea ?	adjectiv	atribut adjectival
5. Cu putere *întreită* Făt-Frumos strînse pe zmeu.	multiplicativ	ce fel de ?	adjectiv	atribut adjectival
6. Făt-Frumos răsplăti *întreit* pe corb.	multiplicativ	cum ?	adverb	compl. circ. de mod.
7. El dădea pajurei *cîte trei* pîini.	distributiv	cîte ?	adjectiv	atribut adjectival
8. Buzduganul zmeului lovi *de trei ori* în ușă.	adverbial	de cîte ori ?	adverb	compl. circ. de mod.
9. *Amîndoi* au fost uciși.	colectiv	cine ?	substantiv	subiect

VII. VERBUL

Definiția verbului

În predarea verbului la clasa a V-a, profesorul trebuie să se bazeze pe acele puține cunoștințe despre verb dobîndite de elevi în clasele I—IV, completîndu-le însă

și precizîndu-le. În predarea acestei părți de vorbire, majoritatea noțiunilor fiind noi, profesorul trebuie să acorde o deosebită atenție metodelor și procedeelor folosite, să-și organizeze munca în așa fel, încît să dea elevilor posibilitatea înțelegerii noțiunilor noi și aplicării lor în practica exprimării orale și scrise.

Predarea verbului la clasa a V-a, pentru care programa prevede un număr mare de ore, cuprinde două părți distincte : în prima etapă, elevii repetă sau iau cunoștință de unele noțiuni abstracte, care exprimă categoriile gramaticale specifice flexiunii verbului : număr, persoană, mod, timp, conjugare, verbe auxiliare etc., iar în a doua etapă, cu prilejul studierii conjugării verbelor, elevii aplică prin exerciții cele învățate anterior.

La prima lecție, problemele pe care trebuie să le rezolve profesorul sînt definiția verbului și importanța verbului în exprimare. Deoarece elevii cunosc verbul din clasele I—IV, ordinea în care se vor rezolva problemele de mai sus poate fi intervertită. Se va porni de la un text, de exemplu :

Fata, cu ochii plini de lacrimi, îi *mulțumi* că *a scăpat-o* de zmeu și-l *rugă să-i fie* milă și de surorile sale. După ce *se odihni* vreo două zile, *porni* după povața fetei la soră-sa mijlocie, care *ședea* în palaturile de argint.

(P. Ispirescu)

în care elevii vor găsi cu ușurință părțile de vorbire flexibile studiate, dar vor constata că în afara acestora și a cuvintelor de legătură există și altă parte de vorbire, verbul, care, de fapt, constituie „șira spinării“ textului respectiv — a vorbirii în genere. Dacă vor fi îndrumați să citească textul fără verbe, ei își vor da seama că textul nu mai are înțeles, deci că verbele, ca și substantivele, sînt de cea mai mare importanță în exprimare.

Scanned with OKEN Scanner

Apoi, pe baza altor texte, se va putea discuta și scoate în evidență bogăția posibilităților de exprimare în limba română a acțiunilor. Iată un exemplu, în care se poate ușor remarca varietatea nuanțelor exprimate de verbe :

Dar toată suflarea și făptura de prin prejur îi țineau hangul : vîntul gemea ca un nebun, pietrele țipau, vreascurile țiuiau și chiar lemnele de pe foc pocneau de ger. Iară veveriţele, găvozdite una peste alta în scorburi de copaci, suflau în unghii și plîngeau în pumni blăstămîndu-și ceasul în care s-au născut.

(I. Creangă)

După ce elevii s-au deprins să recunoască verbele și și-au dat seama de importanța verbului în exprimare, se trage concluzia — respectiv se formulează definiția verbului.

Analizînd verbele din exemplele date, elevii au constatat că această parte de vorbire arată de obicei o acțiune : *gemea, țipau, țiuiau* etc., o stare : *ședea*. De asemenea elevii vor putea spune cu ușurință că majoritatea verbelor găsite de ei sînt predicate în propozițiile respective — deci se va arăta că principala funcțiune sintactică a verbului este de predicat.

Lecția — așa cum se desfășoară — urmărește să amintească elevilor cunoștințele dobîndite în clasele I—IV despre verb. De asemenea, lecția mai are ca scop să trezească interesul copiilor pentru studiul acestei părți de vorbire — prin scoaterea în evidență a importanței ei în exprimare — și să le deschidă orizontul în privința valorii ei stilistice.

În lecția următoare, profesorul va verifica în ce măsură elevii și-au însușit cele predate, cerîndu-le exemple formulate de ei sau găsite în texte literare — care să ilustreze atît definiția verbului cît și valoarea lui stilistică.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a vedea dacă elevii și-au dat seama de importanța verbelor și de valoarea lor stilistică, le vom cere să facă scurte compoziții orale, care să cuprindă desfășurarea unor acțiuni. Dăm un exemplu de asemenea compoziție, alcătuită de un elev după lecția pe care am descris-o. Tema compoziției — dată de profesor — era „La scăldat" :

Ieri am fost la scăldat. Ajungînd la baltă ne-am luat la întrecere: cine se scufundă mai adînc în apă. Mă dezbrac primul și sar în apă. O ploaie de stropi se ridică din locul de unde mă scufundasem. Inot pînă la fund și apoi îmi fac vînt în sus și ies deasupra apei bolborosind și clipind. Apa clocotea în jurul meu. Rînd pe rînd au ieșit și ceilalți. Scuturau din cap să li se scurgă apa din urechi și săreau cînd pe un picior, cînd pe altul.

Locuțiunile verbale

O problemă mai dificilă o constituie predarea locuțiunilor verbale la clasa a VII-a și totuși este necesar ca elevii să le studieze, deoarece chiar ei în procesul analizei gramaticale își dau seama de aspectul aberant pe care l-ar avea separarea fiecărui cuvînt din componența unei construcții vădit neanalizabile. Apoi, cunoașterea locuțiunilor verbale contribuie la dezvăluirea inepuizabilelor resurse lexicale ale limbii noastre, a artei cu care marii noștri scriitori au știut să le folosească.

Predarea locuțiunilor verbale se face pornind tot de la cîteva exemple în care se găsesc locuțiuni verbale pe care elevii le pot ușor înlocui cu verbe corespunzătoare :

Toți pionierii *iau parte* la serbare.	Toți pionierii *participă* la serbare.
Mi-aduc aminte cu plăcere de excursia făcută.	*Mi-amintesc* cu plăcere de excursia făcută.
N-a băgat de seamă că plouă.	*N-a observat* că plouă.

Scanned with OKEN Scanner

Această transformare urmărește ca elevii să înțeleagă noțiunea de locuțiune verbală, adică de un grup de cuvinte cu sens unitar și care adesea poate fi înlocuit cu un singur cuvînt, și anume cu un verb. Totuși, pentru ca ei să-și dea seama de nuanțele semantice și stilistice ale locuțiunilor verbale, de importanța lor în vorbire și în limba literaturii artistice, se va lua un scurt text din creația populară sau din opera unuia dintre scriitorii cunoscuți (I. Creangă, I. L. Caragiale, M. Sadoveanu etc.), care cuprinde mai multe locuțiuni verbale și, după ce elevii le vor găsi, li se va cere să le înlocuiască cu verbe corespunzătoare și să observe în ce măsură înlocuirile scad din valoarea expresivă a textului. De exemplu :

Împăratului i-a fost de-a mirarea (*Împăratul s-a mirat*) văzînd că niște golani au asemenea îndrăzneală (*îndrăznesc*) de vin cu nerușinare să-i ceară fata, fie din partea oricui ar fi. Dar nevoind a le strica inima (*a-i supăra, a-i mîhni*), nu le spune nici da, nici ba, ci le dă răspuns (*răspunde*) ca să rămîie peste noapte acolo, că pînă mîini-dimineață s-a mai gîndi el ce trebuie să facă...

Deoarece locuțiunile verbale se predau după ce elevii cunosc din clasele anterioare flexiunea verbului și după ce elevii cunosc funcțiunile sintactice ale verbului, nu va fi greu ca ei să înțeleagă că verbul care intră în componența locuțiunii îi conferă caracteristicile specifice părții respective de vorbire : conjugare, diateză, mod, timp, număr și persoană. În cadrul analizei gramaticale, locuțiunile verbale vor fi deci cercetate la fel ca un simplu verb. De exemplu, locuțiunea verbală va fi astfel analizată : (i-)*a fost de-a mirarea*=loc. verbală — conj. a IV-a, indicativ, perf. comp., pers. III sg. ; *a strica inima* (cuiva)=loc. verbală, conj. I, infinitiv.

Scanned with OKEN Scanner

Analiza sintactică a elementelor din care e alcătuită o locuțiune verbală nu e exclusă. Se folosește, de pildă, pentru a stabili caracterul ei tranzitiv sau intranzitiv. Locuțiunea verbală *a lua parte* e formată dintr-un verb tranzitiv și un complement direct; întreaga locuțiune nu mai poate avea un complement direct, deci este intranzitivă. Locuțiunea verbală *a lua în seamă* e formată dintr-un verb tranzitiv, dar complementul care-i intră în componență nu este direct, deci întreaga locuțiune e tranzitivă, poate primi un complement direct: a lua în seamă *pe cineva.*

Persoana și numărul verbelor

Lecția despre schimbarea verbelor după persoană și număr constituie un prilej de repetare a acestor două noțiuni (învățate la substantiv și la pronume) și a flexiunii verbelor. În această lecție, profesorul trebuie să atragă atenția elevilor asupra faptului că terminațiile verbelor indică persoana și numărul, de aceea nu mai este necesar să se pună pronumele personal înaintea verbului. Tabelul de mai jos, în care s-au subliniat terminațiile, îi ajută să observe acest lucru:

(eu) merg	(noi) mergem
(tu) mergi	(voi) mergeți
(el, ea) merge	(ei, ele) merg

Profesorul va sublinia că în limba română — în mod obișnuit — formele de persoana I și a II-a ale verbelor nu sînt însoțite de pronumele personal respectiv, la persoana a III-a însă pronumele apare adeseori pentru a deosebi genul (masculin sau feminin).

Scanned with OKEN Scanner

Cu prilejul repetării flexiunii verbelor după număr și persoană, se va atrage atenția elevilor claselor a VI-a și a VII-a asupra modificărilor fonetice care se petrec în rădăcina verbului, arătîndu-le deci că, în flexiune, nu se produce întotdeauna numai schimbarea terminației, ci și a rădăcinii cuvîntului. De exemplu :

(eu) dorm
(tu) dormi
(el, ea) doarme
(noi) dormim
(voi) dormiți
(ei, ele) dorm

Timpurile verbului

Elevii clasei a V-a au, din cele învățate în clasele anterioare, noțiuni generale în ceea ce privește timpurile de bază ale verbelor : prezent, trecut și viitor. Totuși predarea acestei teme ridică probleme grele în fața profesorului de limba română, deoarece s-a observat că elevii deosebesc cu greu diferite nuanțe ale trecutului, pentru că însăși înțelegerea deosebirilor de sens, a raporturilor dintre timpuri este dificilă la vîrsta și pregătirea lor.

Caracterul oarecum abstract al noțiunilor — în special al diverselor nuanțe de trecut și de viitor — necesită folosirea unui bogat material intuitiv și a unor procedee care să facă posibilă înțelegerea fenomenelor gramaticale respective.

Pornind de la repetarea cunoștințelor elevilor despre cele trei timpuri cunoscute, pe bază de exemple și de analiză gramaticală, profesorul va trebui să se asigure dacă pentru ei sînt clare atît noțiunea de timp, cît și mijloacele gramaticale cu care se exprimă această noțiune.

Scanned with OKEN Scanner

În acest scop se va citi și analiza un scurt text, în care elevii vor găsi verbele și vor arăta dacă ele sînt la timpul prezent, trecut sau viitor.

Se va cere elevilor să dea și exemple — în propoziție — de verbe la cele trei timpuri, pentru că atunci cînd ei formulează exemplele se poate vedea dacă deosebesc timpurile.

În cazul cînd elevii nu au precizată noțiunea de timp, va trebui să folosim procedee concrete. Astfel, vom desena cadranul unui ceas pe tablă și vom arăta orele și acțiunile elevilor la orele respective :

La ora 8 dimineața — *am sosit* la școală (trecut).
La ora 10 — *sîntem* la ora de limba română (prezent).
La ora 1 (13) — *vom pleca* acasă (viitor).

sau vom folosi adverbe de timp pe lîngă verbe :

Ieri *am văzut* un film interesant (trecut).
Acum *scriu* explicația (prezent).
Mîine *voi aduce* cartea (viitor).

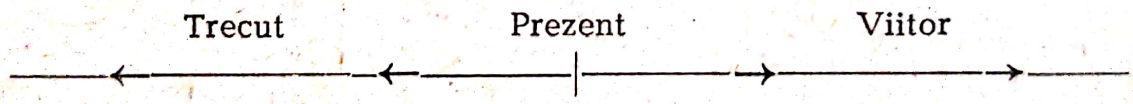
Acest fel de exercițiu prezintă însă unele inconveniente, deoarece elevii nu pot încă sesiza deosebirile de valori temporale de tipul prezentului cu valoare de viitor (*plec* mîine la țară). E bine — mai ales în cazul exemplificării cu ajutorul ceasornicului — să se precizeze că din punct de vedere gramatical timpul acțiunii se raportează întotdeauna la momentul cînd se vorbește despre acțiunea respectivă. Adică la ora 8 elevul putea spune : sosesc la școală, dar la ora 10 — vorbind despre acțiunea petrecută cu două ore înainte — folosește timpul trecut, deoarece față de momentul vorbirii ea este o acțiune anterioară.

Scanned with OKEN Scanner

La această vîrstă, elevii sînt înclinaţi să se lase influenţaţi de prezenţa unui adverb sau să confunde timpul real cu cel gramatical. De aceea este recomandabil ca elevii să fie învăţaţi să recunoască timpurile verbelor după terminaţii şi alcătuire.

După ce profesorul s-a asigurat că elevilor săi le este clară noţiunea de timp şi recunosc cu uşurinţă — într-un text simplu — cele trei timpuri de bază, se va putea trece la predarea felurilor trecutului şi ale viitorului.

Pentru ca elevii să înţeleagă de la început diversele nuanţe ale trecutului şi viitorului, necesitatea existenţei acestor nuanţe în exprimare, se poate folosi următorul procedeu : se reprezintă timpul — după ce în prealabil s-a arătat că timpul se întinde pe o perioadă infinită — cu o linie orizontală ; apoi se fixează un punct pe linie care reprezintă prezentul — momentul cînd vorbim. De la acest punct înspre stînga se întinde trecutul, care poate fi mai apropiat sau mai depărtat de prezent, iar la dreapta se întinde viitorul. Dăm mai jos această schemă :



Pentru explicarea fiecărui fel de trecut (acest lucru se face însă în cel puţin două lecţii), se va folosi analiza unui text care cuprinde toate felurile de trecut şi din care reiese clar înţelesul fiecăruia în parte.

1) După ce soarele *a scăpătat* peste deal, *au intrat* înlăuntrul căsuţei, la hodină.
2) *Cunoştea* bine Mihai această încăpere.
3) Opaiţul din hîrbul roşu *fumega* la capătul laiţei.
4) Turtele se *răciseră* în cenuşă. Pe rîşniţa noduroasă se *aşternuse* colbul.

5) Motanul își *piepteăna* urechea în același cotlon.
6) Mihai își *răcori* arșița gîtului din coada albă cu flori negre.
7) Apa *mirosea* a brad și a rășină.

(Cezar Petrescu)

Se va lămuri în primul rînd elevilor conținutul exemplelor, pentru că numai pe baza unei temeinice cunoașteri a conținutului vor putea deosebi felurile timpurilor. Ei vor trebui să înțeleagă că autorul povestește în fragmentul respectiv despre copilăria lui M. Eminescu și că toate acțiunile înfățișate sînt situate în trecut.

Analizînd pe rînd fiecare verb — și ținînd seama de înțelesul lui în cadrul propoziției și al textului în întregimea lui — se vor găsi deosebirile dintre diferite nuanțe de trecut. Pentru fiecare din ele se va da numirea, se va atrage atenția asupra formei (format prin compunere sau cu ajutorul unei terminații — nu se va explica însă că e vorba de sufixe plus desinențe) și se va formula definiția.

Astfel, pentru imperfect se va arăta că verbele *cunoștea, fumega, mirosea* exprimă o acțiune din trecut, neterminată în momentul la care se referă vorbirea ; de acolo îi vine și numele *imperfect* (nedesăvîrșit).

Verbul *răcori* arată o acțiune trecută și terminată — de aceea timpul se numește perfect (trecut — desăvîrșit).

Spre deosebire de *a scăpătat, au intrat*, care arată tot o acțiune trecută și terminată, *răcori* este format numai dintr-un cuvînt pe cînd celelalte două verbe : *a scăpătat, au intrat*, sînt formate din două forme verbale ; *perfectul* are deci două forme : *simplu* și *compus*.

Este inutil să se complice în clasele V—VIII predarea timpurilor perfect simplu și perfect compus cu deosebirile de sens între ele. Este suficient ca elevii să știe că

Scanned with OKEN Scanner

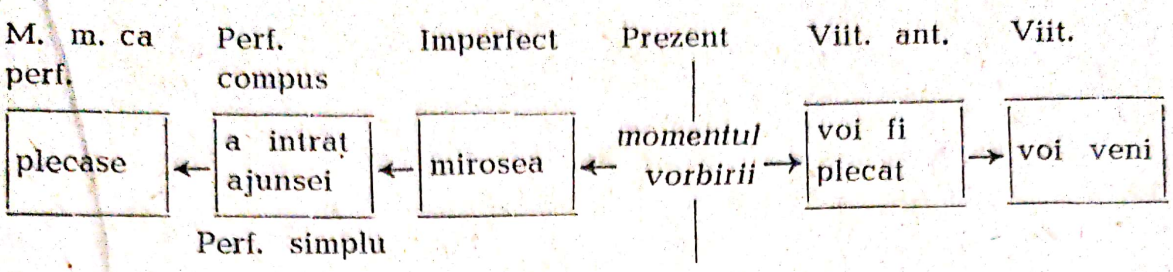
deosebirea constă în modul de formare și în felul în care se întrebuințează acest timp, în sensul că perfectul simplu este timpul narațiunii, pe cînd perfectul compus apare și în dialog.

La explicarea *mai mult ca perfectului*, trebuie să se atragă atenția elevilor asupra faptului că, în textul dat pentru exemplificare, acțiunile (*se*) *răciseră*, (*se*) *așternuse* s-au petrecut înainte de a fi intrat Moș Miron în casă, că mai mult ca perfectul, așa cum arată și numele lui, exprimă o acțiune trecută și terminată înaintea altei acțiuni trecute. Pentru a face și mai ușoară înțelegerea acestei noțiuni, se vor lua și alte exemple legate de activitatea zilnică a școlarului : „Cînd *ajunsei* la Victor, acesta *plecase* de-acasă. *Sunase* clopoțelul cînd *a intrat* tovarășul profesor în clasă". Folosirea celor două timpuri : mai mult ca perfectul și perfectul simplu sau compus în aceeași frază face mai concret raportul dintre cele două timpuri. Fără înțelegerea relației care există între timpuri, elevii nu-și vor putea însuși noțiunile de *imperfect*, *perfect* și *mai mult ca perfect*.

Același procedeu îl vom folosi pentru deosebirea dintre **viitor** și **viitorul anterior**, la clasele următoare.

Luînd exemplul : *Voi fi plecat* de-acasă cînd *vei veni tu*, profesorul va arăta că *viitorul anterior* arată o acțiune viitoare care se va petrece înaintea (anterior) altei acțiuni, tot viitoare ; deci viitorul anterior este de fapt mai apropiat de prezent decît viitorul. După ce la clasa a VI-a s-au clarificat înțelesurile și formele nuanțelor de trecut și viitor, se poate reveni la schema de mai înainte, completată acum cu formele concrete ale verbelor discutate.

Scanned with OKEN Scanner



În lecțiile de predare a timpurilor verbului se va insista asupra f o r m ă r i i acestora, deoarece elevii au studiat verbele auxiliare, acum lămurindu-se mai clar caracterul acestor instrumente morfologice. Este necesar să se atragă atenția elevilor asupra alcătuirii timpurilor compuse : perfectul compus, viitorul și viitorul anterior, cît și asupra terminațiilor caracteristice imperfectului, perfectului simplu și mai mult ca perfectului.

Cînd se va studia conjugarea verbelor la diateza activă, trebuie să se insiste asupra deosebirii dintre perfectul simplu (în special al unor verbe de conjugarea a III-a) : *mersei, merseși, merse, mersem (-erăm), merseți (-erăți), merse (-eră)* și mai mult ca perfectul : *făcusem, făcuseși, făcuse, făcusem (-erăm), făcuseți (-erăți), făcuse (-seră)*, care pot fi confundate.

Cu prilejul predării timpurilor la clasele VI — VIII, profesorul trebuie să-și pună problema lămuririi unor forme foarte frecvente, fie întîlnite în textele studiate la lecțiile de lectură literară, fie folosite de elevi în propria lor exprimare. Este vorba de formele populare de viitor : *am să merg, o să merg, oi merge*. De asemenea, folosirea timpurilor poate fi discutată cu elevii clasei a VII-a și a VIII-a în măsura în care ei pot înțelege anumite probleme de s t i l și întrucît cunoașterea acestora le dezvoltă posibilitățile de exprimare. Dacă profesorul va lua — spre exemplificare — următoarele două texte :

Scanned with OKEN Scanner

a) Moșneagul, văzînd pe cucoșul său așa de mare și de greoi și înconjurat de atît amar de galițe, i-a deschis poarta.

Atunci cucoșul i-a zis :

— Stăpîne, așterne un țol aici, în mijlocul ogrăzii.

Moșneagul, iute ca un prîsnel, *așterne* țolul. Cucoșul atunci se *așază* pe țol, *scutură* puternic din aripi, și îndată *se umple* ograda și livada moșneagului, pe lîngă paseri, de cirezi de vite, iar pe țol *toarnă* o movilă de galbeni care străluceau la soare, de-ți luau ochii! Moșneagul văzînd aceste mari bogății, nu știa ce să facă de bucurie, sărutînd mereu cucoșul și dezmierdîndu-l.

(I. Creangă)

b) Moșneagul văzînd pe cucoșul său așa de mare și de greoi, și înconjurat de atît amar de galițe, i-a deschis poarta.

Atunci cucoșul i-a zis :

— Stăpîne, așterne un țol aici, în mijlocul ogrăzii.

Moșneagul, iute ca un prîsnel, *a așternut* țolul. Cucoșul atunci *s-a așezat* pe țol, *a scuturat* puternic din aripi, și îndată *s-a umplut* toată ograda și livada moșneagului pe lîngă paseri, de cirezi de vite, iar pe țol *a turnat* o movilă de galbeni, care străluceau la soare, de-ți luau ochii! etc.

Elevii vor putea observa că primul text, cel autentic, este mai viu : imaginea cocoșului care aduce moșneagului bogățiile luate de la boier este adusă în prezent pentru a ne face să participăm la bucuria moșneagului, să fim satisfăcuți de victoria cocoșului. De la aceste considerații se va trece la exemple concrete, de felul în care elevii — folosind la locul potrivit în povestirile lor orale sau scrise prezentul în locul trecutului — le pot face mai vioaie.

Exercițiile pentru f i x a r e a c u n o ș t i n ț e l o r elevilor asupra timpurilor pot fi variate. Dintre cele mai ușoare sînt : recunoașterea și sublinierea (potrivit unor semne convenționale) a timpurilor dintr-un text oarecare sau scoaterea verbelor la timpuri diferite pe coloane separate. Exercițiile se pot începe cu distingerea celor

Scanned with OKEN Scanner

trei timpuri de bază : prezent, trecut, viitor și apoi se trece la recunoașterea felurilor trecutului și ale viitorului.

Un alt exercițiu care ajută la învățarea timpurilor verbelor este să se ceară elevilor să scoată dintr-un text verbele la timpurile respective și apoi să le treacă la celelalte timpuri învățate. Dăm exemple de cum pot fi rezolvate aceste exerciții pe baza următorului text :

Băgasem de seamă pe unde manevrase trenul. Ne-am dus deci, cu voia lui nenea Macarie și a impiegatului, pe lîngă magazii și am început să alegem din țărînă și din pietrișul dintre șine boabele de grîu. Erau mari, de culoare aurie...

Am tot cules boabe de grîu dintre pietre și din țărîna de lîngă linia ferată pînă se apropie chindia.

— Hai băieți ; plecați ; ne-a spus nenea Macarie. E timpul. S-a trezit cucoana. Acum se trezește și domnul șef și, după ce-și va fi băut cafeluța și-și va fi aprins țigara, va coborî în birou, că s-a vestit personalul din Turnu. Dacă vă vede pe aici cucoana Caterina, îmi face scandal și mie și impiegatului.

(după Z. Stancu)

Exercițiul I

Prezent	Trecut	Viitor
să alegem	băgasem de seamă	va fi băut
plecați	manevrase	va fi aprins
e	ne-am dus	va coborî
se trezește	am început	
vede	erau	
face	am cules	
	se apropie	
	a spus	
	s-a trezit	
	s-a vestit	

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiul al II-lea

Prezent	Imperfect	Perfect simplu	Perfect compus	Mai mult ca perfectul	Viitor	Viitor anterior
să alegem plecați e se trezește vede face	erau	se apropie	ne-am dus am început am cules a spus s-a trezit s-a vestit	băgasem de seamă manevrase	va coborî	va fi băut va fi aprins

Exercițiul al III-lea

Prezent	Imperfect	Perfect simplu	Perfect compus	Mai mult ca perfectul	Viitor	Viitor anterior
manevrează ne ducem	manevra ne duceam	manevră ne duserăm	a manevrat ne-am dus	manevrase ne dusesem	va manevra ne vom duce	va fi manevrat ne vom fi dus etc.

Un altfel de exercițiu pentru învățarea timpurilor este și schimbarea verbelor dintr-un text de la un timp la altul. Acest tip de exercițiu trebuie însă bine pregătit de profesor și textul bine ales, pentru ca elevii să nu facă greșeli în întrebuințarea timpurilor. Trebuie să li se indice care verbe din text nu pot fi schimbate (verbele la conjunctiv, la gerunziu, verbele la imperfect). De pildă, în textul de mai jos, verbele subliniate se pot schimba la prezent, la perfectul compus, la viitor (în acest caz imperfectul va trebui înlocuit cu prezentul) și chiar la mai mult ca perfect :

Scanned with OKEN Scanner

Prîslea *ajunse* pe tărîmul celălalt, *se uită* cu sfială în toate părțile și cu mare mirare *văzu* toate lucrurile schimbate ; pămîntul, florile, copacii, lighioanele altfel făptuite erau p-acolo. Deocamdată îi *fu* cam frică, dar, îmbărbătîndu-se, *apucă* pe un drum și *merse* pînă *dete* de niște palaturi cu totul și cu totul de aramă.

Nevăzînd nici pui de om pe care să-l întrebe cîte ceva, *intră* în palat, ca să vadă cine locuia acolo. În pragul ușii îl *întîmpină* o fată frumușică...

(P. Ispirescu)

Alte exerciții pot folosi texte în care verbele sînt la infinitiv, iar în paranteză se indică timpul, persoana și numărul la care trebuie pus fiecare verb, potrivit cu textul.

În concluzie, predarea timpurilor verbelor trebuie să facă pe elevi să înțeleagă că schimbarea formei verbelor după timp constituie un aspect specific al flexiunii verbelor.

Modurile verbului

Pentru predarea modurilor verbului la clasa a V-a, profesorul nu se mai poate baza pe cunoștințele elevilor din clasele I—IV. Predarea acestei teme pune probleme tot atît de grele ca și predarea cazurilor la substantive. Însă, dacă profesorul va găsi căile cele mai potrivite pentru explicațiile sale, el va reuși să facă pe elevi să înțeleagă noțiunea de mod verbal și deosebirea dintre diversele moduri.

Scanned with OKEN Scanner

În acest scop, el va folosi analiza gramaticală pentru a-i face să înțeleagă valoarea fiecărui mod, să cunoască și să învețe formele diverselor moduri și, în sfîrșit, pentru a scoate în evidență legătura care există între anumite moduri și funcțiunea verbului în propoziție. Un procedeu de predare a modurilor verbului, care dă în general rezultate bune, este acela al analizei unor exemple în care același verb este folosit pe rînd la toate modurile. De exemplu :

La școală *învățăm* zilnic lucruri folositoare — *indicativ* (acțiune reală).

E bine *să înveți* ziua, nu seara — *conjunctiv* (acțiune posibilă, realizabilă).

Ai învăța mai bine, dacă *ai fi* mai atent — *optativ-condițional* (acțiune dorită sau care depinde de o condiție).

Învățați, copii ! — *imperativ* (acțiune care exprimă un sfat, un îndemn).

Prima îndatorire a școlarului este de *a învăța* — *infinitiv* (numele acțiunii).

Lecțiile *învățate* în grabă se uită ușor — *participiu* (are valoare de adjectiv).

Fiecare exemplu în parte trebuie analizat, scoțîndu-se în evidență felul în care vorbitorul consideră acțiunea, care este funcțiunea verbului în propoziție, cine face lucrarea și ce formă a căpătat verbul în raport cu cele exprimate. În concluzie, se dă numele modului, explicîndu-se chiar care este înțelesul fiecărei denumiri.

În prima propoziție, lucrarea exprimată de verbul *învățăm* este reală, sigură, precisă, neîndoielnică, făcută de vorbitor (noi). Verbul este predicatul propoziției. Numele modului, **indicativ**, vine de la *a indica*, ceea ce înseamnă *a arăta în mod precis*.

Scanned with OKEN Scanner

În al doilea exemplu, verbul care ne interesează, *să înveți*, exprimă o acțiune realizabilă — ea fiind prezentată de vorbitor ca posibilă, însă nu precizată ca sigură. Și în acest caz, verbul formează predicatul celei de-a două propoziții. Numele modului verbului este **conjunctiv**, el fiind precedat de conjuncția *să* (nu este necesar să arătăm elevilor clasei a V-a că, în foarte rare cazuri, în limba română conjunctivul poate apărea și fără conjuncție). Această particularitate face pe elevi să-l recunoască cu ușurință, atunci cînd îl întîlnesc.

Ai învăța exprimă o dorință condiționată de alt fapt (acela de a fi atent). Modul poartă numele de **condițional-optativ**, care înseamnă acțiune dorită sau realizabilă numai prin îndeplinirea unei condiții. Optativul apare în propoziții independente, exprimînd numai o dorință (*As citi* cartea). Acest mod se formează cu un auxiliar : *aș, ai, ar, am, ați, ar*. Și verbul la acest mod constituie predicatul unei propoziții.

Forma verbului *învățați* — în cazul de față — exprimă sfatul, îndemnul dat copiilor de a învăța. Modul care exprimă îndemnul, porunca, sfatul poartă numele de **imperativ.**

Toate verbele întîlnite în exemplele analizate formează predicatul unei propoziții și exprimă lucrări efectuate de o persoană, gramatical precizată : persoana I plural, persoana a II-a singular, persoana a II-a plural etc. Modurile studiate sînt deci moduri predicative (personale). Acțiunea acestor moduri este considerată de vorbitor în diverse feluri : reală-sigură, realizabilă-posibilă, dorită, poruncită ; ea este atribuită în mod precis unei anumite persoane — subiect al propoziției — în care verbul respectiv are funcțiune de predicat.

Predarea tuturor modurilor nu se poate face într-o singură lecție; de aceea este bine ca profesorul în prima oră să predea modurile predicative, să facă cu elevii exerciții de însușire și fixare a cunoștințelor, cerîndu-le să recunoască modurile verbelor într-un text dat, să formuleze exemple cu fiecare mod învățat, explicînd ce fel de acțiune exprimă fiecare. La fel, se vor da — ca temă pentru acasă — exerciții care urmăresc același scop.

În lecțiile următoare, se va proceda la predarea modurilor nepredicative, folosindu-se exemple cu același verb și cu aceeași tematică. Profesorul va avea grijă să fie scrise pe tablă și exemplele la modurile predicative ale aceluiași verb, discutate și studiate în lecția precedentă. Analiza va continua în același fel, insistîndu-se de data aceasta asupra funcțiunilor verbului la modurile nepredicative în propoziție și asupra formei — criterii după care elevii vor putea mai ușor recunoaște verbele la modurile nepredicative.

De pildă, verbul la modul **infinitiv,** care exprimă numele acțiunii, se poate recunoaște nu numai după înțeles, ci și după faptul că nu se schimbă în raport cu pronumele, e precedat de prepoziția *a* și se termină în vocală sau diftong (*-a, -ea, -e, -i, -î*). Dacă nu facem aceste ultime precizări, elevii l-ar putea confunda cu persoana a treia singular a perfectului compus. Din analiza sintactică a exemplului, elevii vor vedea că verbul *a învăța* este nume predicativ și că el ar putea fi cu ușurință înlocuit prin substantivul *învățătura*; deci infinitivul are valoare nominală, iar în propoziție poate avea funcțiunile

de subiect, atribut, nume predicativ sau complement, ca și substantivul. Pentru ca elevii să-și dea mai bine seama de valoarea nominală a infinitivului, se vor da exemple de infinitiv lung, care astăzi în limba română sînt folosite ca substantiv : *lucrare, stare, fire, vorbire, plecare* etc. Cu acest prilej se va relua definiția substantivului, reamintindu-se elevilor că această parte de vorbire exprimă în genere un nume de acțiune.

Învățarea **participiului** este ușoară, deoarece elevii cunosc adjectivul și au învățat atunci că multe adjective în limba română provin din verbe (prin schimbarea valorii morfologice). În exemplul : „Lecțiile *învățate* în grabă se uită ușor", verbul *învățate* exprimă rezultatul unei acțiuni efectuate, el stă pe lîngă un substantiv și-l determină întocmai ca un adjectiv. Se va insista asupra faptului că participiul, avînd valoarea de adjectiv, se schimbă după gen, număr și caz (are forme pentru masculin și pentru feminin, singular și plural). Se folosește invariabil numai ca parte componentă a timpurilor compuse (perfect compus, viitor anterior etc.). În propoziție, participiul are funcțiune de atribut, ca orice adjectiv.

La clasa a VI-a se vor adăuga la cunoștințele elevilor despre moduri și celelalte două moduri nepredicative : gerunziul și supinul, procedîndu-se în același fel.

Învățînd bine, devenim cetățeni folositori patriei — *gerunziu* (arată o acțiune în desfășurare fără referire precisă la momentul vorbirii).

Lecția *de învățat* pentru mîine este ușoară — *supinul* (denumește acțiunea verbului și exprimă scopul).

Explicarea modului **gerunziu** comportă greutăți mai mari decît a infinitivului. De aceea, profesorul va insista ca elevii săi — pe baza analizei propoziției respective — să observe că gerunziul exprimă o lucrare care se referă la altă lucrare, arătînd de obicei împrejurarea în care se petrece acțiunea determinată de verbul la modul gerunziu. În exemplul respectiv, gerunziul *învățînd* exprimă modalitatea în care putem deveni folositori patriei, — iar rolul său în propoziție se află punîndu-se întrebările *cum ? în ce condiție ?* la verbul *devenim* (folositori). Elevii vor învăța deci că gerunziul are în mod obișnuit funcțiunea de complement circumstanțial — ceea ce, dacă nu este complet, este totuși suficient. Elevii mai trebuie obișnuiți să recunoască gerunziul după terminațiile *-ind,-înd.* Pentru ca să nu confunde alte părți de vorbire sau forme (*cînd, prind* etc.) cu verbe la gerunziu, profesorul îi va învăța pe elevi să verifice plecînd de la infinitivul verbului : *a prinde — prinzînd.* Tot cu acest prilej se poate atrage atenția elevilor că, în cazul cînd verbul are rădăcina terminată în *i : a scrie,* sau în cazul unor verbe de conjugarea a IV-a : *a ști, a fi,* adăugîndu-li-se terminația de gerunziu, trebuie să le scriem cu doi *i : scriind, știind, fiind.*

Ca și gerunziul, **supinul** este mai greu de înțeles de elevi. De aceea, explicațiile profesorului se vor mărgini la observația că supinul are aceeași formă ca participiul, dar spre deosebire de acesta este invariabil și întotdeauna precedat de o prepoziție. În mod obișnuit prepoziția care

însoțește supinul este *de*, însă elevii au întîlnit și alte cazuri, care pot fi citate ; de exemplu, verbe la supin precedate de prepozițiile *la, din* etc. :

La cusut și *la sărăduit* sumane... mă întreceam cu fetele cele mari *din tors*.

(I. Creangă)

În propoziție, supinul poate avea funcțiune de subiect, de atribut, de complement. În cazul exemplului analizat : „lecția *de învățat* pentru mîine este ușoară", verbul la supin determină substantivul *lecția* și răspunde de întrebarea *care ?* Este deci un atribut.

În concluzie, trebuie să se arate că, spre deosebire de modurile predicative, infinitivul, gerunziul, supinul și participiul sînt moduri nepredicative, că ele exprimă acțiuni, dar acestea nu sînt atribuite unei persoane, că nu au decît o singură formă (doar participiul se schimbă după gen, număr și caz), deci nu se schimbă ca celelalte moduri după persoană și număr.

Un exercițiu care ajută să se întipărească formele și numirea celor patru moduri nepredicative este următorul : se dă un număr de 10—15 verbe (sau se dă un text în care se găsesc 8—10 verbe) și se cere elevilor să treacă verbele respective la modurile nepredicative învățate, într-un tabel astfel alcătuit :

Infinitiv	Participiu	Gerunziu	Supin
a întreba	întrebat	întrebînd	de întrebat
a răspunde	răspuns	răspunzînd	de răspuns
a face	făcut	făcînd	de făcut
a ști	știut	știind	de știut
a lupta	luptat	luptînd	de luptat

Pentru exercițiul anterior a fost folosit următorul text :

Întrebatu-l-am pe Cristea
Să-mi răspundă cum se face
Că minerul știe astăzi
Cum să lupte pentru pace.

(M. Beniuc)

Tipurile de exerciții pentru fixarea cunoștințelor despre modurile nepredicative sînt aceleași ca și pentru modurile predicative. Însă, pentru aflarea verbelor la modurile nepredicative, profesorul trebuie să aleagă numai anumite texte, în care acestea au funcțiuni sintactice ușor de recunoscut pentru elevii claselor respective, ale căror cunoștințe de sintaxă sînt incomplete.

Compunerile gramaticale — care implică întrebuințarea anumitor moduri — constituie exerciții de însușire a noțiunii studiate, îmbinată cu deprinderea de a o folosi conștient și corect în vorbire și în scris. Astfel, un exercițiu de tipul : „Alcătuiți un regulament pentru cititorii bibliotecii școlii voastre folosind verbe la imperativ" ajută pe elevi să-și însușească noțiunea de imperativ și să scrie corect verbele la acest mod. Iată cum poate fi alcătuit acest regulament :

Consultă lista de cărți și *cere* cartea care te interesează !
Citește cartea cu răbdare de la început pînă la sfîrșit !
Nu îndoi foile și *nu mototoli* colțurile !
Nu scrie pe carte !
Notează-ți în caietul de lectură în afara clasei ce ți-a plăcut mai mult !
Înapoiază la timp cartea împrumutată ! etc.

Asemenea compuneri care cer întrebuinţarea imperativului pot avea ca temă sfaturi pentru păstrarea ordinii şi a curăţeniei în clasă, pentru păstrarea caietelor etc. La fel se pot face anunţuri, lozinci în care elevii vor folosi modul infinitiv : Pentru *a fi sănătos* este necesar : *a păstra curăţenia, a mînca* cumpătat, *a te culca* seara devreme, *a te scula* de dimineaţă etc.

Cu prilejul studierii modurilor nepredicative ale verbului, profesorul trebuie să-şi propună repetarea cunoştinţelor despre substantiv (cînd vorbeşte despre infinitivul lung) şi despre adjectiv (în legătură cu participiul). Legăturile stabilite între diferitele părţi de vorbire nu ajută numai la repetarea unora dintre ele, ci şi la lărgirea orizontului lingvistic al elevilor, la dezvoltarea gîndirii şi a exprimării lor.

După ce elevii au cunoştinţe despre modurile şi timpurile verbelor, este necesar să se facă o lecţie de îmbinare şi de sistematizare a acestor două aspecte nou învăţate ale flexiunii verbului. În această lecţie se vor preciza timpurile fiecărui mod şi se va lămuri formarea lor (terminaţii şi auxiliare) ; de asemenea se va preciza formarea conjunctivului (cu conjuncţie), a supinului (cu prepoziţii) etc.

Din lecţia aceasta, elevilor trebuie să le rămînă clar că numai indicativul care arată o lucrare reală, sigură poate avea toate timpurile, că imperativul — care exprimă îndemnul, porunca — nu poate avea decît timpul prezent (momentul cînd vorbitorul exprimă acest fel de acţiune) şi numai persoana a II-a singular şi plural, deoarece vorbitorul nu-şi poate porunci lui însuşi sau unei persoane care nu-i de faţă, deci căreia nu i se adresează direct.

Scanned with OKEN Scanner

Propunem în continuare un plan de verificare a cunoștințelor despre modurile și timpurile verbului.

Clasa a V-a

Subiectul lecției: modurile și timpurile verbelor.

Tipul lecției: lecție de verificare și de apreciere a cunoștințelor[1].

Scopul lecției: de a controla calitatea cunoștințelor dobîndite de elevi despre modurile și timpurile verbului; de a consolida la elevi priceperile de recunoaștere a formelor modale și temporale după indici morfologici.

Metode și procedee: conversația, analiza morfologică și sintactică, chestionar asupra definițiilor și paradigmelor.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Se vor verifica teoretic și aplicativ cunoștințele elevilor despre modurile și timpurile verbelor, pentru consolidarea acestora și pentru aprecierea nivelului de pregătire al clasei.

III. *Verificarea cunoștințelor*

1) Verificarea principalelor definiții.

— Definiția verbului; numărul și caracteristicile conjugărilor.

— Definiția modului și numirile celor opt moduri.

— Definițiile celor trei timpuri de bază; denumirile formelor de trecut și viitor.

Termenii gramaticali se scriu pe tablă.

2) Analiza verbelor dintr-un text.

„Bătrînul se opri, mirîndu-se.

Dincolo de brazdă, în iarba tunsă, sta țapăn întinsă o știucă lungă de-un cot. Se zvîrlise din apă peste brazde și nu se mai putuse întoarce îndărăt. Măcar că era cea mai mare știucă din

[1] Este vorba de o lecție de verificare *orală* a cunoștințelor.

balta lui Iftode, pierise. Ar fi fost mai bine să mă fi nimerit eu la vreme, chiar fără bunic, s-o ajut să treacă în domeniile ei și ea să-mi lepede la mal un solz și să-mi spună din plisc vorbele din basme... Peștele mort știam că nu-i bun de mîncat".

(după M. Sadoveanu)

Elevii vor preciza conjugarea (punînd fiecare verb la infinitiv), vor arăta modul și timpul, indicînd forma (terminații specifice, auxiliare, conjuncție) și precizînd sensul.

La fiecare verb se vor pune elevilor una sau două din următoarele întrebări ori exerciții de rezolvat:

a) Ce arată modul X?
b) Cum se formează modul X?
c) Verbul la modul X formează sau nu predicatul unei propoziții?
d) Ce fel de mod este deci (predicativ sau nepredicativ)?
e) Ce arată timpul X?
f) Cum se formează timpul X?
g) Pune verbul respectiv la modul Y, la modul Z!
h) Pune verbul respectiv la timpul Y, Z etc.!
i) Pune verbul respectiv la pers. I sing., la aceeași persoană, la plural, la pers. a II-a etc.!

Întrebările se adresează clasei și elevii sînt numiți cît mai variat, bineînțeles profesorul avînd grijă să adreseze mai multe întrebări elevilor pe care vrea să-i noteze.

IV. *Concluzii*

Se vor preciza definițiile și formele caracteristice ale modurilor și timpurilor verbelor în limba română. După aceasta se va aprecia nivelul clasei, se vor sublinia lipsurile dovedite și se vor preciza măsurile de îndreptare a acestora.

V. *Tema pentru acasă*

Analiza morfologică a verbelor dintr-un fragment, potrivit următoarei ordini:

Verbul	Conjugarea	Modul	Timpul	Persoana	Numărul

Scanned with OKEN Scanner

Cele patru conjugări

Lecția despre împărțirea verbelor în cele patru conjugări se poate realiza sau pe baza analizei verbelor dintr-un text, sau profesorul poate da un număr de verbe, care vor fi apoi repartizate potrivit terminației la infinitiv.

Pentru ca lecția să se poată desfășura în bune condiții, înainte de a se trece la comunicarea noilor cunoștințe — profesorul va repeta cu elevii modul infinitiv, noțiunea de rădăcină și de terminație și noțiunile deja cunoscute de elevi despre flexiunea verbului — adică va repeta modificările suferite de verb datorită schimbării persoanei, numărului, timpului și modului. Dacă elevii își vor fi însușit aceste cunoștințe, lecția despre cele 4 conjugări nu va pune nici o problemă.

Explicînd elevilor că modificările suferite de verb — datorită schimbării numărului, persoanei, timpului și modului — variază și în funcție de terminația specifică a verbului la infinitiv : *-a* (sau *-ia*) ; *-ea* ; *-e* ; *-i* sau *-î*, elevii vor reține caracteristicile conjugărilor și importanța grupării verbelor în cadrul lor.

Afirmația de mai sus se va sintetiza la tablă și în caietele elevilor în următorul tabel (în care, după verbul la infinitiv, se dau formele de perfect simplu, de participiu etc.).

Conj. I *-a, -ia*	Conj. a II-a *-ea*	Conj. a III-a *-e*		Conj. a IV-a *-i, -î*	
a lucr*a*	a tăi*a*	a plăce*a*	a cer*e*	a duc*e*	a cit*i*	a hotăr*î*
lucr*ai*	tăi*ai*	plăc*ui*	cer*ui*	dus*ei*	cit*ii*	hotăr*ii*
lucr*at*	tăi*at*	plăc*ut*	cer*ut*	dus	cit*it*	hotăr*ît*

Important deci în predarea celor 4 conjugări este ca elevii să nu-şi însuşească mecanic şi limitat această nouă noţiune, ci să-şi dea seama de particularităţile flexiunii verbale, care se integrează în sistemul noţiunilor studiate şi să se pregătească astfel pentru învăţarea conjugării verbelor.

Predarea altor noţiuni legate de studiul verbului (noţiunea de verb tranzitiv şi intranzitiv, de diateză) se face în funcţie de clasa, de cunoştinţele de sintaxă ale elevilor absolut necesare pentru înţelegerea acestor noţiuni.

Verbe tranzitive şi intranzitive

Predarea verbelor tranzitive şi intranzitive şi predarea diatezelor impun înţelegerea raportului dintre subiectul şi obiectul acţiunii. Ambele teme se completează şi se ajută reciproc, bazîndu-se în egală măsură pe cunoştinţe de sintaxă a propoziţiei (subiect, predicat, complement).

Deoarece noţiunea de tranzitiv şi intranzitiv este, în genere, greu înţeleasă şi însuşită de elevi, profesorul se va folosi de procedee intuitive potrivite. El va explica elevilor înţelesul cuvîntului — străin pentru ei şi fără mari posibilităţi de asociere — şi anume că tranzitiv înseamnă : care trece, că acest cuvînt face parte din aceeaşi familie cu cuvintele *tranziţie* = trecere, *tranzit* = termen special folosit în comerţ şi care înseamnă trecerea mărfurilor dintr-un loc într-altul etc.

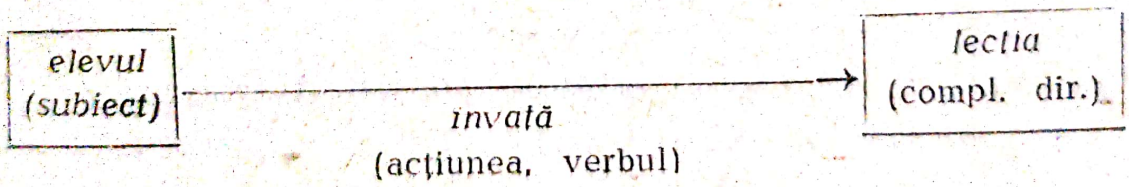
Apoi se va trece la explicarea funcţiei *tranzitive* şi *intranzitive* a verbelor. Luînd exemplele :

Elevul *învaţă* lecţia.
Elevul *învaţă* la şcoală.
Elevul *învaţă*.

profesorul va arăta că, în prima propoziție, acțiunea verbului *a învăța* trece asupra complementului direct *lecția*, aceasta dovedind însușirea lui de verb *tranzitiv* = a cărui acțiune trece asupra unui obiect, complementul direct.

În a doua propoziție verbul este același = *a învăța*, dar nu mai există complementul direct (*la școală* e un complement circumstanțial), deoarece pe vorbitor nu-l interesează decît acțiunea, nu și obiectul asupra căruia ea se răsfrînge. Propoziția s-ar putea însă completa în mod firesc astfel : „Elevul învață lecția la școală". Și în propoziția a treia complementul direct lipsește, dar la fel el poate fi introdus în propoziție. În ultimile două propoziții, verbul tranzitiv e folosit în mod *absolut*, adică desprins de un obiect precis. În concluzie, elevii trebuie să înțeleagă că acele verbe sînt tranzitive a căror acțiune *poate* trece asupra unui complement direct. Profesorul va insista asupra faptului că verbul este tranzitiv chiar dacă e folosit absolut, adică dacă în propoziția respectivă nu există un complement direct. Ei pot verifica dacă într-adevăr verbul este tranzitiv introducînd în propoziție un complement direct, care să răspundă la întrebarea *pe cine ?* sau *ce ?* pusă verbului.

O ilustrare grafică a celor spuse mai sus poate fi următoarea :



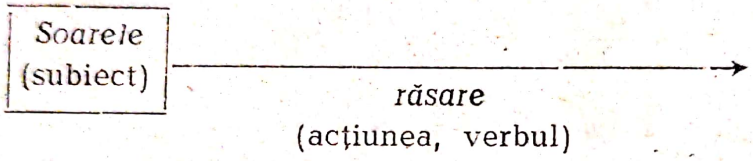
Trecînd la explicarea verbelor *intranzitive*, pe bază unor exemple de felul :

Soarele *răsare*.
Soarele *răsare* acolo.
Soarele *răsare* devreme.

sau

Elevul *merge*.
Elevul *merge* iute.
Elevul *merge* pe stradă.

profesorul va arăta că acțiunea de *a răsări* nu se poate răsfrînge asupra unui obiect, verbul respectiv nu cere complement direct. În propozițiile date, *acolo* și *devreme* arată modul și locul unde se petrece acțiunea (sînt complemente circumstanțiale). La fel se petrec lucrurile și cu verbul *a merge*. Deci acțiunea verbelor intranzitive — așa după cum arată și numele lor — nu trece asupra unui obiect. Dăm ilustrația grafică a sensului intranzitiv al verbului :



În cazul verbelor intranzitive, dacă am pune întrebările *pe cine răsare soarele ? ce răsare soarele ?* nu vom căpăta nici un răspuns, deci vom avea încă o dovadă că verbul este intranzitiv.

Diatezele verbale

Pentru predarea diatezelor, profesorul va avea grijă să repete cu elevii unele probleme de sintaxă a propoziției (subiect, complement direct și indirect) și, din morfologie, cele învățate la pronumele reflexiv.

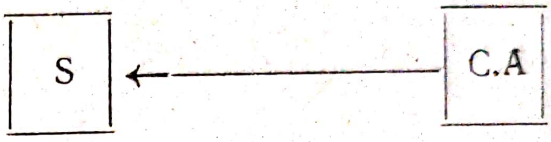
Pentru a explica diateza activă și cea pasivă, cea mai bună cale este comparația. Profesorul se folosește de exemple în care mai întîi același verb tranzitiv apare la diateza activă, apoi e trecut la diateza pasivă. Elevul *întreabă* pe profesor. Elevul *este întrebat* de profesor. Se analizează sintactic și morfologic fiecare exemplu și se realizează pe tablă o schemă a raporturilor sintactice :

Scanned with OKEN Scanner

Subiect — acțiune — complement direct (respectiv : autorul acțiunii — acțiunea — obiectul asupra căruia trece direct acțiunea) și subiect gramatical (dar, din punct de vedere logic, obiect al acțiunii) — acțiunea — complementul de agent (respectiv subiectul logic).

1) Elevul întreabă pe profesor
S V C.D

2) Elevul este întrebat de profesor
S V C.A



Analiza morfologică constă din cercetarea structurii celor două forme verbale : *întreabă* și *este întrebat*, cu observația că deși identică din punctul de vedere al modului, timpului, numărului și persoanei, construcția din propoziția a doua — pentru a exprima noul raport — este formată din : verbul auxiliar *a fi* (la indicativ prezent) + *participiul* (acordat) al verbului care exprimă acțiunea.

Schema ajută pe elevi să intuiască răsturnarea raporturilor dintre membrii celor două propoziții.

În continuare se explică elevilor termenii de *activ* și *pasiv* (care face și care suferă acțiunea) și se trece la completarea cunoștințelor despre diateza activă, în sensul că la diateza activă sînt și verbele a căror acțiune nu trece asupra unui complement direct, de exemplu : copilul *aleargă*, cîmpia *înverzește* etc.

Raporturile exprimate în propozițiile respective vor fi și ele reprezentate cu ajutorul unei scheme :

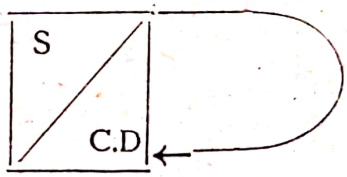
Lămurirea diatezei reflexive este mai dificilă, deoarece elevii trebuie să facă deosebirea dintre conjugarea verbe-

lor cu un pronume reflexiv în acuzativ sau dativ, cu funcțiune de complement direct sau indirect (uneori de atribut, exprimînd posesia) și diateza reflexivă propriu-zisă, cînd pronumele reflexiv nu mai are funcțiuni sintactice, ci este un simplu indice morfologic (în cazul reflexivului dinamic sau impersonal).

În ordinea ușurinței de-a înțelege raporturile exprimate, se plasează mai întîi construcțiile cu pronumele reflexiv în acuzativ și dativ, care exprimă identitatea obiectului (complementului direct sau indirect) cu autorul acțiunii (subiectul) : *mă* întreb, *îmi* spun.

Schema care servește la intuirea acestui raport este înrudită cu cele de mai sus :

Elevul se întreabă
S C.D V



Explicarea diatezei reflexive propriu-zise poate folosi diferite căi, deoarece și aspectele pe care le prezintă verbele la această diateză sînt variate. O modalitate de explicare poate fi demonstrația prin absurd, adică încercarea de a dubla forma neaccentuată a pronumelui reflexiv cu forma accentuată (pentru a verifica dacă acesta are o semnificație și, deci, ar putea avea și o funcțiune sintactică) : a-*ți* închipui *ție*, a *se* gîndi *pe sine*. În felul acesta, elevii își dau seama că pronumele nu are și nici nu poate avea funcțiune de complement, ci construcția în întregul ei : *a-și închipui, a se gîndi* exprimă o acțiune la care subiectul participă intens.

O situație asemănătoare o prezintă verbele reflexive care nu se pot construi decît așa : *a se mira, a se mîndri,*

a se teme (în ultimul caz eliminarea pronumelui reflexiv schimbă sensul verbului). În aceste cazuri elevii pot fi îndrumați să încerce eliminarea pronumelui reflexiv. Imposibilitatea de a-l elimina le va demonstra că el este o parte componentă necesară a structurii verbului, fără a mai avea vreo funcțiune sintactică.

Alt mijloc poate fi — în anumite situații — eliminarea pronumelui reflexiv, pentru a dovedi că absența lui nu schimbă conținutul noțional al verbului, nici chiar raporturile sintactice : (*mă*) gîndesc la ceva ; găina *(se)* ouase o mărgică ; afară *(se)* înnoptase.

Dintre valorile reflexivului este necesar să se discute cu elevii clasei a VIII-a reflexivul impersonal, deoarece așa vor fi pregătiți pentru înțelegerea propozițiilor subiective. Mai întîi se vor analiza exemple de propoziții cu verbe reflexive impersonale, din care elevii să înțeleagă că verbul la diateza reflexivă — în aceste situații — exprimă o acțiune al cărei subiect (autor) nu interesează, ci importantă este doar acțiunea : *se zice* așa, aici *se lucrează* bine.

Apoi mai este necesară abordarea formei de *reflexiv pasiv*, fiindcă în această situație se fac adesea greșeli de acord. De pildă, vom explica elevilor clasei a VIII-a că este greșit spus : *Se citește cărți* sau se *dă serbări* (în loc de : *se citesc cărți, se dau serbări)*, deoarece în aceste exemple verbul exprimă de fapt următorul raport : *cărțile sînt citite* (de cititori), *serbările sînt date* (de pionieri), deci acordul verbului (în număr) se face cu subiectul : *cărți, serbări.*

După ce elevii au toate noțiunile privitoare la flexiunea verbului, înainte de a se trece la conjugarea verbelor potrivit celor trei diateze, se vor repeta și întări aceste

Scanned with OKEN Scanner

cunoștințe prin analize gramaticale pe texte literare. Profesorul va da elevilor ordinea în care trebuie să facă analiza orală sau scrisă :

Verbul din text	Conjugarea	Tranzitiv sau intranzitiv	Diateza	Modul	Timpul	Persoana	Numărul

Cu prilejul analizei morfologice, elevii își fixează cunoștințele despre verb și se familiarizează cu formele pe care le ia verbul în vorbire. După aceasta se va începe munca de învățare a conjugărilor, care trebuie să dea elevului siguranța întrebuințării orale și scrise a oricărei forme verbale.

Verbele auxiliare

Studierea verbelor auxiliare : *a fi, a avea* și *a vrea* poate fi programată chiar înainte de a începe învățarea timpurilor, modurilor etc., urmînd ca întreaga paradigmă să fie reluată cînd se trece la conjugarea verbelor.

În primul rînd, elevii trebuie să înțeleagă noțiunea de auxiliar, adică de verb care ajută la formarea timpurilor, modurilor, diatezelor și totodată să cunoască și formele verbelor auxiliare. În acest scop, se vor lua exemple de forme verbale alcătuite cu verbe auxiliare și se va analiza componența lor :

Eu *am* plecat.	— perfectul compus al indicativului, format din auxiliarul *am* + participiu.
Eu *voi* pleca.	— viitorul indicativului, format din auxiliarul *voi* + infinitiv.
Eu *voi fi* plecat.	— viitorul anterior al indicativului, format din viitorul verbului auxiliar *a fi* + participiu.

Eu aș pleca.	— prezentul optativului, format din auxiliarul *aș* + infinitiv.
Eu *sînt* chemat	— prezentul indicativului la diateza pasivă, format din prezentul verbului auxiliar *a fi* + participiu.

Pentru ca elevii să-și însușească temeinic forma auxiliarelor și să știe să le scrie corect, pe tablă se vor face următoarele tabele de conjugare a verbelor la timpurile compuse de la diateza activă și apoi de la diateza pasivă :

Activ

Perfect compus

am	plecat	*am*	plecat
ai		*ați*	
a		*au*	

Viitor

voi	pleca	*vom*	pleca
vei		*veți*	
va		*vor*	

Optativ prezent

aș	pleca	*am*	pleca
ai		*ați*	
ar		*ar*	

Pasiv

Prezent

sînt	chemat (chemată)	*sîntem*	chemați (chemate)
ești		*sînteți*	
este		*sînt*	

Perfect compus

am fost	chemat (chemată)	*am fost*	chemați (chemate)
ai fost		*ați fost*	
a fost		*au fost*	

Viitor

voi fi	chemat (chemată)	*vom fi*	chemați (chemate)
vei fi		*veți fi*	
va fi		*vor fi*	

Cu ocazia predării conjugării se va atrage atenția elevilor asupra scrierii unor forme ca : *ai* plecat și *a-i* spune, *va* spune și *v-a* spus, *ați* plecat sau *ați* pleca și *a-ți* spune.

Învățarea conjugării verbelor *a fi*, *a avea* și *a vrea* pune o serie de probleme de ortografie, în vederea însușirii cărora profesorul va face cît mai multe exerciții și va folosi tabele intuitive cu scopul de a forma elevilor deprinderi ortografice trainice.

Scanned with OKEN Scanner

De exemplu, pentru scrierea verbului *a fi* se vor face exerciții de scriere a prezentului indicativului, atrăgîndu-se atenția elevilor asupra formelor : *sînt, sîntem, sînteți*, asupra formelor pe care ei le scriu greșit : *ești, este* (scrise adesea cu *ie-* inițial).

Imperfectul indicativului : *eram, erai, era* este adeseori scris de elevi *ieram* sau *eream, ereai, erea* etc., deci trebuie urmărită corectarea acestor greșeli.

La prezentul conjunctivului și la imperativ se fac greșeli de scriere a persoanei a II-a : *să fii, fii*, în care elevii frecvent nu notează pe cel de-al doilea *i*, ca și la gerunziu : *find* în loc de *fiind*.

Dacă profesorul cunoaște bine greșelile tipice făcute de elevii săi, el va ști să-și îndrepte atenția în predare asupra formelor respective și să imprime elevilor scrierea lor corectă. Dăm exemple de tabele folosite pentru învățarea ortografiei verbului *a fi* :

1. Se scriu cu e inițial : *ești, este*; *eram, erai, era*

2. Se scriu cu doi *i* : *să fii*; *fii !*; *fiind*

3. Se scriu cu un singur *i* : *a fi (voi fi, aș fi)*; *nu fi !*; *să fi fost*

Tot cu prilejul predării verbului *a fi*, trebuie să se facă cunoscute elevilor formele scurte de prezent :

pers. I sing. și a III-a plural : *îs, -s* ;
pers. a III-a sing. : *e, îi, -i*.

Ca și la învățarea pronumelor personale neaccentuate de dativ și acuzativ, analiza morfologică a acestor forme ale verbului trebuie îmbinată cu analiza fonetică și cea ortografică. De exemplu, pentru a explica scrierea formei *-s*, profesorul pornește de la precizarea felului sunetului (consoană), care nu se poate pronunța fără ajutorul unei vocale și care deci nu poate sta singură. De aceea trebuie legat de cuvîntul precedent (*nu-s* acasă), intrînd în componența silabei respective, sau precedat de o vocală de sprijin (*îs* cuminte). Tot așa se va explica și forma *i* semivocală care se pronunță legată de cuvîntul precedent (nu-*i* acasă).

În legătură cu aceste forme, se pune și problema deosebirii verbului *a fi*, a pronumelui personal de persoana a III-a și a formei populare de viitor (a verbului *a vrea*): *îi* plecat (*el este* plecat), *îi* place (*lui* sau *ei îi* place); *îi* pleca (*vei* pleca) care nu se poate face decît în funcție de înțeles, pe baza contextului. Profesorul nu va consacra acestei probleme un timp special în planificarea sa, ci va avea grijă să o lămurească atunci cînd întîlnește una dintre formele de mai sus, cerînd elevilor să explice înțelesul ei și al celorlalte forme omonime, în exemplele pe care le va da el. Asemenea discuție va arăta elevilor că studiul limbii ridică o serie de probleme interesante în afara celor studiate de ei în cadrul cursului elementar de gramatică.

La verbul *a avea*, profesorul va corecta pronunțarea și scrierea greșită a formei de conjunctiv — imperativ, persoana a III-a: *să aivă* (sau *să aive*, mai des: *să aibe*) în loc de *să aibă*.

Scanned with OKEN Scanner

Conjugarea verbului

După ce elevii și-au însușit bine formele de mod, timp și verbele auxiliare, se va trece la învățarea conjugării verbelor, întîi a celor regulate și apoi a celor neregulate.

Lecțiile consacrate conjugării urmăresc ca elevii să cunoască bine formele pe care le iau verbele în cursul conjugării, deci să știe cu ce terminații (sufixe + desinențe) se formează sau cum sînt alcătuite formele verbale la fiecare mod, timp, număr și persoană.

Dacă învățarea conjugării verbelor se va mărgini numai la memorarea formelor, înseamnă că munca a fost numai pe jumătate făcută. De fapt, prin învățarea conjugării trebuie să se pună la îndemînă forme variate de exprimare a acțiunilor. Deci, după prezentarea fiecărui timp și mod al verbelor aparținînd celor patru conjugări, cu sublinierea terminațiilor (se poate folosi și creta colorată), se vor face exerciții de învățare și fixare a formelor învățate în vorbirea și scrisul elevilor.

Pentru a deprinde pe elevi să găsească cu ușurință formele verbale, nu este recomandabil să-i punem să conjuge mod după mod, timp după timp și mai ales persoană după persoană, ci să le punem întrebări de felul : Care este forma verbului *a merge* la conjunctivul prezent ? Dar la viitor ? sau : Care e forma persoanei a II-a plural a verbului *a merge* la perfectul simplu al indicativului ? Dar aceeași persoană la optativ perfect ? etc. Elevii sînt puși astfel să gîndească, nu să reproducă mecanic o înșiruire de forme care nu le spun nimic. Întrebările vor trebui apoi complicate, cerîndu-li-se elevilor să formuleze propoziții cu formele verbale respective.

Scanned with OKEN Scanner

De o deosebită importanță pentru învățarea conjugării verbelor la toate diatezele, atît a formelor directe, cît și a celor inverse, sînt și exercițiile de formare a deprinderilor ortografice. Ținînd seama de formele la care elevii greșesc adeseori, lucrările cele mai recomandabile sînt dictările precedate de analiza morfologică a verbelor (și a pronumelor care le însoțesc). Deși învățarea formelor pe care le ia verbul la diateza reflexivă nu constituie o greutate pentru elevi — deoarece ele sînt aceleași ca și la diateza activă — totuși e bine să se facă exerciții pentru formarea deprinderilor ortografice. Acum, profesorul poate să facă o serie de exerciții de consolidare a deprinderii de a folosi linioara — altă piatră de încercare a scrierii corecte.

Predarea verbelor *neregulate,* punînd tot probleme de ortografie, se poate face la fel cu aceea a verbelor *a fi, a avea, a vrea.*

VIII. ADVERBUL

Predarea adverbului în toate clasele, ca și predarea substantivului, a adjectivului sau a verbului, urmărește îmbogățirea și nuanțarea exprimării elevilor.

Studiind adverbul, elevii învață că această parte de vorbire cuprinde forme variate ca sens și ca întrebuințare. Acum, elevii își dau seama mai bine de fenomenul schimbării valorii morfologice a cuvintelor (adverbe se pot forma din adjective, substantive, numerale, verbe), înțelegînd că uneori valoarea morfologică a unui cuvînt e determinată de funcțiunea pe care o au cuvintele în propoziție.

Scanned with OKEN Scanner

De pildă, un substantiv întrebuințat pentru a exprima o însușire a acțiunii (verbului) își pierde caracteristicile lui morfologice de bază și devine adverb. Unele adjective care determină verbe își pierd caracteristicile de gen, număr și caz și se transformă în adverbe. Alteori, două-trei cuvinte își pierd valorile lor obișnuite și se transformă în locuțiuni adverbiale. Firește că toate acestea nu trebuie predate elevilor sub formă de afirmații teoretice, ci în mod concret, pe bază de exemple fie din texte literare, fie alcătuite în acest scop de profesor.

În fine, de o deosebită importanță este, așa cum s-a spus, să se arate elevilor că limba română este bogată în adverbe ; elevii trebuie să fie obișnuiți să le folosească, pentru ca exprimarea lor să fie nuanțată, expresivă.

În prima lecție, pentru a ajunge la definiția adverbului este bine să se pornească de la noțiuni cunoscute elevilor și anume de la noțiunea de adjectiv. Elevii cunosc, de la studiul adjectivului, importanța însușirilor, a caracteristicilor pentru obținerea preciziunii și a clarității în exprimare.

După ce elevii vor răspunde la întrebarea : Care parte de vorbire arată însușirile obiectelor ?, ei vor trebui să-și amintească, de asemenea, ce anume însușiri ale obiectelor desemnează adjectivele și cum trebuie folosite acestea pentru a face vorbirea precisă și expresivă. După aceasta, se va arăta că așa după cum obiectele au însușiri care sînt exprimate în vorbire prin adjective, tot așa acțiunile și stările pot avea și ele însușiri (caracteristici). Elevii, întrebați după ce indici au fost obișnuiți în clasele mici să recunoască însușirile verbelor, vor arăta că o făceau cu ajutorul întrebărilor puse verbului și după caracterul invariabil al cuvîntului.

Scanned with OKEN Scanner

În continuare, profesorul va arăta că însușirile acțiunilor sînt exprimate prin cuvinte care răspund la întrebarea *cum? în ce mod?* Merge (cum, în ce mod?) *agale, repede, abia* etc.

Apoi va arăta că acțiunile se pot face în anumite împrejurări : a) *de timp* și că acestea pot fi exprimate prin adverbe care răspund la întrebarea *cînd (tîrziu, devreme* etc.) ; b) *de loc* (unde se petrece acțiunea) și că adverbele respective răspund la întrebarea *unde? (acasă, departe, alături* etc.).

Așadar, după cum cu ajutorul adjectivelor — care exprimă însușiri — putem deosebi un obiect de altul, tot așa cu ajutorul adverbelor — care exprimă însușirile, caracteristicile acțiunilor, împrejurările — putem preciza caracteristicile desfășurării acțiunii. De aici începe să se contureze definiția adverbului. Pentru o mai concretă ilustrare a celor spuse mai sus și pentru lărgirea cunoștințelor despre adverb, se va putea folosi analiza unui text în care vom întîlni adverbe care pot determina nu numai verbe, ci și substantive sau adjective. De exemplu, se va putea propune textul :

Deodată sclipi în geamuri lumina *de afară*. Trenul se mișcase *pe furiș* spre cîmpie. Clădirile *din preajmă* începură a fugi *îndărăt*. Apărură ogoare arate... *Ici* și *colo* pomi înfloriți *alb* păreau globuri de zăpadă.

(M. Sadoveanu)

Urmează apoi analiza adverbelor din text :
Cînd sclipi? *deodată*.
Care lumină? (care venea) *de afară*.
Cum se mișcase? *pe furiș*.
Care clădiri? (care se aflau) *din preajmă*.
Încotro începură a fugi? *îndărăt*.
Unde erau pomii înfloriți? *ici* și *colo*.
Înfloriți cum? *alb*.

O problemă în legătură cu predarea adverbelor o constituie funcţiunea adverbului în propoziţie. Pentru elevii claselor a V-a şi a VI-a, care au puţine cunoştinţe de sintaxă a propoziţiei, este suficient dacă, cu prilejul predării adverbelor, vor învăţa că adverbele în mod obişnuit au funcţiunea de circumstanţiale de loc, de timp sau de mod — potrivit felurilor lor. Elevii vor mai observa din exemplele analizate că adverbele, determinînd uneori substantive, pot avea funcţiune de atribut ; clădirile *din preajmă*, lumina *de afară*.

Pentru a deprinde pe elevi să deosebească adverbele de adjective, de substantivele însoţite de prepoziţie, care în propoziţie au funcţiunea de circumstanţiale de loc, de timp şi de mod, se vor analiza exemple în care avem paralel aceste trei categorii :

1) a. În văzduh *voios* răsună
clinchete de zurgălăi.
(V. Alecsandri)
— adv. ; cum răsună ? *voios* ;
— circ. de mod.

1) b. Văd o pasăre *voioasă* apucînd spre răsărit.
(V. Alecsandri)
— adj. ; ce fel de pasăre ? *voioasă* ;
— atribut.

2) a. *Ziua* ninge, *noaptea* ninge, *dimineaţa* ninge iară !
(V. Alecsandri)
— adv. ; cînd ninge ? *ziua, noaptea, dimineaţa* ;
— circ. de timp.

2) b. *Ziua* scade, *noaptea* creşte.
(M. Eminescu)
— subst. ; cine scade, creşte ? *ziua, noaptea* ;
— subiecte.

3) a. Din văzduh cumplita iarnă
cerne norii de zăpadă,
Lungi troiene călătoare adunate-n cer *grămadă*.
(V. Alecsandri)
— adv. ; adunate cum ? *grămadă* ;
— circ. de mod.

3) b. Trag cu ploaie *în grămadă*
Fără să ţintesc de loc.
(G. Topîrceanu)
— unde trag ? *în grămadă* ;
— comp. circ. de loc, exprimat prin subst. cu prepoziţie

4) a. Mașinistul bărbos și feciorul lui se repeziră în fugă *la dreapta*.
(M. Sadoveanu)
— adv. ; încotro se repeziră ? *la dreapta* ;
— circ. de loc.

4) b. *Cu dreapta* își scoase cuțitul din chimir...
(M. Sadoveanu)
— subst. (din adj.) ; cu ce scoase ? *cu dreapta* ;
— compl. circ. expr. prin subst. cu prepoziție.

Predarea gradelor de comparație ale adverbelor se face pe baza cunoștințelor despre compararea adjectivelor.

Cu prilejul lecțiilor de predare a gradelor de comparație ale adverbului, profesorul trebuie să urmărească două scopuri : repetarea gradelor de comparație ale adjectivului care, fiind învățate mai înainte, au fost într-o măsură mai mică sau mai mare uitate de elevi, și deosebirea dintre adjectiv și adverb. Pentru a realiza aceste scopuri, este bine să se ia exemple pentru ilustrarea fiecărui grad de comparație, pe de o parte de adjective, pe de alta de adverbe. De exemplu :

Pozitiv

Cîntecul *frumos* al privighetorii te vrăjește.	Privighetoarea cîntă *frumos*.
Cîntecele *frumoase* ale privighetorilor te vrăjesc.	Privighetorile cîntă *frumos*.

Comparativ de superioritate

Mierla avea haină *mai frumoasă* decît privighetoarea.	Privighetoarea a cîntat *mai frumos* decît mierla și grangurul etc.

Scanned with OKEN Scanner

Într-o a treia coloană se vor trece la gradele de comparație și adverbe propriu-zise : *tîrziu, mai tîrziu, bine, mai bine* etc.

În exemple este bine să se folosească adjective cu două terminații și cu o terminație, atît la singular cît și la plural, pentru ca elevii să-și dea seama mai bine că adjectivul este o parte de vorbire flexibilă (se schimbă după gen, caz și număr), pe cînd adverbul este invariabil. Profesorul va arăta că numai adverbele de mod se pot compara, celelalte doar excepțional.

O altă problemă care privește predarea adverbului la clasele a VII-a și a VIII-a este și aceea a adverbelor relative. Pentru pregătirea elevilor este necesară cunoașterea rolului de conjuncție al unor adverbe — aceasta ușurîndu-le învățarea sintaxei frazei. Pe baza analizei unor exemple foarte simple, elevii înțeleg valoarea de adverb a cuvintelor *unde, cînd* și *cum,* precum și rolul lor de cuvînt de legătură (conjuncție) în frază :

1) *Unde* e vorbă multă, acolo e treabă puțină : *unde* are înțeles de *în locul acela* și leagă cele două propoziții (aceasta se mai poate arăta inversîndu-se propozițiile).
2) *Cînd* pisica nu-i acasă, șoarecii joacă pe masă ; *cînd* are înțeles de *în momentul acela* și, la fel, leagă cele două propoziții.
3) *Cum* îți vei așterne, așa vei dormi : *cum* are înțeles de *în felul acela* etc.

Un ajutor pentru înțelegerea valorii de adverb a acestor relative este punerea lor în paralelă cu corelativele :

unde — acolo / aici ; *cînd* — acum / atunci ; *cum* — așa

Predarea locuțiunilor adverbiale și, mai tîrziu, deosebirea dintre locuțiunile adverbiale și cele prepoziționale sînt dintre cele mai dificile probleme de gramatică, chiar la clasele a VII-a și a VIII-a. Deoarece o analiză teoretică a componenței locuțiunilor adverbiale în limba română nu este potrivită cu vîrsta și cu posibilitățile elevilor, li se vor da exemple în care elevii să observe : a) că locuțiunea adverbială în totalitatea ei are un conținut unitar de sens și b) că are în propoziție aceleași funcțiuni sintactice (complement circumstanțial sau atribut) ca și un simplu adverb.

În exemplele care se vor lua pentru explicarea noțiunii, vor trebui să fie incluse locuțiuni adverbiale formate atît din adverbe cu prepoziții, cît și din substantive cu prepoziții. Pentru a se evita confuziile se vor analiza și substantive cu prepoziții care nu formează locuțiuni adverbiale, ci își păstrează valoarea lor morfologică. De exemplu, se vor analiza locuțiuni adverbiale ca :

1) Am citit *din nou* toată cartea.
2) *Pe neașteptate* cerul s-a înnorat.
3) Știm *pe de rost* multe versuri din opera lui Eminescu.
4) Vei cunoaște *de-a fir a păr* toate.
5) Vreascurile trosnesc *din vreme-n vreme*.
6) Mi-e dor *de vreme* bună, cu soare și căldură.

Ultimul exemplu va fi demonstrat gramatical, insistîndu-se asupra valorii de substantiv a cuvîntului *vreme*, care poate varia după număr și caz, are ca determinant un adjectiv (atribut), poate primi articol nehotărît sau hotărît (*o vreme, vremea*).

La clasa a VIII-a este necesar ca elevii să aibă o privire de ansamblu asupra felurilor adverbului și asupra locuțiunilor adverbiale. La această lecție se va arăta și felul în care se formează adverbele, deoarece această

Scanned with OKEN Scanner

parte de vorbire e mai greu deosebită de elevi, care o confundă așa cum am arătat mai înainte cu substantivul, adjectivul, verbul. Elevii — orientîndu-se după întrebările la care răspunde adverbul — fac confuzia între partea de propoziție — respectiv circumstanțial de mod, de timp, de loc — exprimată prin diverse părți de vorbire (substantive cu prepoziție, verbe la moduri nepredicative) și adverb.

Din exemplele date mai sus, completate cu altele din care să reiasă formarea adverbelor cu sufixe (de la substantive, verbe și adjective) și prin schimbarea valorii morfologice a altor părți de vorbire, se vor trage următoarele concluzii :

a) că există adverbe primare :

— de loc : *aici, acolo, acasă* etc. ;

— de timp : *atunci, ieri, azi* etc. ;

— de mod : *alene, agale, bine* etc. ;

b) că există adverbe formate prin derivare cu ajutorul sufixelor : *-ește, -iș, -îș : românește, voinicește, furiș, tîrîș* etc. ;

c) că există adverbe formate prin schimbarea valorii morfologice a altor părți de vorbire :

— substantive : *ziua, noaptea, iarna* ;

— adjective : *frumos, repede, rău* ;

— verbe : *poate,* (verb + conj.) : *parcă.*

O greutate în învățarea adverbelor și a locuțiunilor adverbiale o constituie dobîndirea deprinderilor ortografice. În adevăr, scrierea adverbelor și a locuțiunilor adverbiale prezintă cazuri variate și, de aceea, trebuie să i se acorde un loc special în cadrul lecțiilor despre adverb. După ce elevii cunosc adverbul și locuțiunea adverbială, precum și felul în care se formează ele, premisele învățării ortografiei sînt puse. Profesorul

va trebui să explice regulile scrierii adverbelor și a locuțiunilor adverbiale pe categorii și va cere elevilor să construiască propoziții cu adverbe care se scriu diferit. O primă categorie o formează adverbele care, deși compuse la origine din două cuvinte, se scriu totuși unit : *acasă, alături, departe, odată, uneori, degrabă.*

A doua categorie o formează adverbele compuse, prin repetarea cuvîntului, care se scriu cu linioară între ele : *încet-încet, mai-mai* etc.

În fine, a treia categorie o formează locuțiunile adverbiale ; dintre acestea, probleme de ortografie ridică mai ales cele formate din prepoziția compusă *de-a*, care se leagă cu linioară, urmată de un alt cuvînt : *de-a dura, de-a berbeleacul, de-a gata* etc.

Deoarece nu întotdeauna putem da elevilor reguli de scriere, mai ales a locuțiunilor adverbiale, este bine să-i deprindem ca atunci cînd au ezitări să se adreseze îndreptarului ortografic.

În încheierea acestei lecții de ortografie a adverbelor este bine să se facă și o dictare îmbinată cu exemplificarea tuturor regulilor de scriere corectă a adverbului. La început se vor da exemple mai ușoare, apoi din ce în ce mai complicate, în care elevii vor întîmpina dificultăți mai mari. Dăm mai jos un text care poate fi folosit pentru însușirea ortografiei adverbelor :

Și atunci, unde nu începe Flămînzilă a cărăbăni deodată în gură cîte o haraba de pîine și cîte o ialoviță întreagă, și răpede mi ți le-a înfulecat și le-a forfăcat, de parcă n-au mai fost. Iară Setilă, dînd fundurile afară la cîte o bute, horp ! ți-o sugea dintr-o singură sorbitură ; și răpede-răpede, mi ți le-a supt pe toate de-a rîndul, de n-a mai rămas nici măcar o picătură de vin pe doage.

(I. Creangă)

Dictarea poate să cuprindă și cazuri de alte cuvinte pe care elevii le pot confunda cu adverbele și care vor fi lămurite prin explicațiile profesorului.

Predarea adverbului nu trebuie să se limiteze la analize și dictări, ci elevii trebuie învățați să-l folosească în propria lor exprimare, să știe să aleagă de fiecare dată cuvîntul cel mai potrivit. Desigur că în cursul predării fiecărei lecții li s-a cerut elevilor să formuleze exemple cu adverbe și locuțiuni adverbiale de toate felurile. Totuși, adverbul — ca și adjectivul — cere o anumită pricepere în întrebuințare, pentru că el ajută la precizarea, la caracterizarea acțiunilor, dînd exprimării plasticitate. Un bun exercițiu pentru a deprinde pe elevi să folosească în mod cît mai potrivit adverbele este acela de a li se da propoziții sau un text în care adverbele au fost omise și să le cerem să le completeze cu adverbele sau locuțiunile adverbiale care li se par lor mai adecvate. La început, pentru a ușura munca elevilor, se pot da în paranteze întrebări de orientare.

De exemplu, le dăm următoarele propoziții și fraze :

1) Ce poți face (cînd ?), nu lăsa (pe cînd ?).
2) Dacă risipești meiul, (cum ?) îl aduni.
3) Cine fură (cînd ?) un ou, (cînd ?) fură și un bou.
4) Cine se scoală (cînd ?) (unde ?) ajunge.
5) Iarba rea crește (cum ?) și cea bună (cum ?).
6) Copacul cînd se strîmbează (de unde ?), (cum ?) se îndreptează.
7) Multe vase sînt (pe unde ?) smălțuite și (pe unde ?) mînjite.

Dacă profesorul va socoti că elevii nu pot rezolva fără ajutor un asemenea exercițiu, poate înșira la sfîrșitul exercițiului toate adverbele necesare — în altă ordine, iar elevii urmează să le găsească numai locul potrivit.

Scanned with OKEN Scanner

IX. PREPOZIȚIA

În cadrul predării acestei teme, profesorul trebuie să-și îndrepte atenția asupra următoarelor probleme :

a) elevii să recunoască prepozițiile și locuțiunile prepoziționale atunci cînd le întîlnesc într-un text ;

b) să folosească just prepozițiile în propria lor exprimare — îndeosebi pe acelea care se pretează ușor la confuzii — și :

c) să-și însușească regulile ortografice în legătură cu scrierea prepozițiilor compuse și a locuțiunilor prepoziționale.

O problemă grea pentru elevi este aceea a învățării prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale care cer alt caz decît acuzativul. Aceste cunoștințe se pot da cu prilejul predării părților secundare de propoziție sau în măsura în care ele se ivesc în analiza gramaticală.

Tot în cadrul predării prepoziției, profesorul trebuie să se preocupe de a deprinde pe elevii săi să deosebească prepozițiile și, mai ales, locuțiunile prepoziționale de adverbe. Deoarece elevii au studiat anterior adverbul, acum sarcina profesorului va fi să repete cu elevii cele învățate și să întărească totodată deprinderile ortografice ale elevilor referitoare la aceste două părți de vorbire.

Deși se predă în cadrul morfologiei, fiind parte de vorbire neflexibilă, prepoziția totuși nu poate fi definită decît pe baza întrebuințării ei în propoziție — ca element de legătură între părțile propoziției. Desigur,

Scanned with OKEN Scanner

acest fapt constituie o greutate în predare, deoarece cunoștințele de sintaxă ale elevilor sînt pînă la această dată sumare și neconsolidate. De aceea, profesorul va trebui să folosească în predare exemple cît mai simple și elocvente, pentru a putea astfel face pe elevi să înțeleagă rolul și sensul prepozițiilor.

La prima lecție se analizează prepozițiile, de pildă, din următoarele versuri:

Doar *pe* coastă *la* urcuș,
Din căsuța lui *de* humă,
A ieșit un greieruș,
Negru, mic, muiat *în* tuș
Și *pe*-aripi pudrat *cu* brumă.

(G. Topîrceanu)

În urma analizei, elevii vor trebui să cunoască următoarele caracteristici ale prepoziției:

a) este o parte de vorbire neflexibilă;

b) prepoziția leagă două părți de propoziție și anume un atribut de substantivul pe care-l determină, un complement de verbul pe care-l determină;

c) este un cuvînt ajutător, al cărui rol este să stabilească legătura în propoziție și, datorită acestui fapt, prepoziția, spre deosebire de celelalte părți de vorbire studiate anterior, nu are funcțiune sintactică (nu formează singură o parte de propoziție).

Pentru a face pe elevi să sesizeze valorile lexicale ale prepozițiilor — necesitate care se impune pentru a forma la elevi deprinderea de a le folosi corect — se vor da exemple formate din grupe de cuvinte, care cuprind determinatul și determinantul, legate prin prepoziție (respectiv substantivul sau verbul urmate de atribut sau de complement).

Scanned with OKEN Scanner

— Se duce *la* școală (arată locul).
— Intră *în* clasă (interiorul).
— Se duce *la* oraș (locul).
— Se duce *în* oraș (interiorul).
— Se îndreaptă *spre* catedră (direcția).
— Se îndreaptă *către* mine (direcția).
— Cheamă *pe* Gheorghe
— Mă strigă *pe* mine
} (folosește la construirea complementului direct — substantive nume de persoane sau pronume).
— Stă *pe* scaun (locul, suprafața).
— Scrie *cu* creionul (instrumentul).
— Coș *cu* fructe (conținutul).
— Merge *cu* mine (asocierea).
— Acoperiș *de* olane (materia).
— Masă *de* lucru (scopul).
— Stofă *de* lînă (materia).
— Caietul *din* ghiozdan (locul din interior) etc.

Profesorul va insista asupra înțelesului verbelor și asupra întrebărilor la care răspund mai ales complementele lor, ajutîndu-i pe elevi să deosebească felul complementelor formate cu aceleași prepoziții, dar care în propoziție exprimă raporturi diferite, de ex. cheamă *pe* Gheorghe (pe cine cheamă ? — compl. direct) ; stă *pe* scaun (unde stă ? compl. circ. de loc) ; se îmbracă *cu* paltonul (cu ce se îmbracă ?) ; rîde *cu* hohot (cum rîde ?), deoarece în aceste cazuri se fac cele mai dese confuzii.

Tot în cadrul aceleiași lecții, pentru a îndrepta greșelile elevilor în ceea ce privește folosirea prepozițiilor, este bine ca profesorul să analizeze din acest punct de vedere exprimarea orală și scrisă a elevilor săi. El va aduce exemple de întrebuințare greșită a prepozițiilor din vorbirea elevilor sau din lucrările lor

scrise. Deși nu se pot prevedea aici toate greșelile comise de elevi în întrebuințarea prepozițiilor, semnalăm cele mai frecvente cazuri :

a) confundarea prepozițiilor care au valori lexicale și forme asemănătoare : *între — dintre — printre ; — spre — înspre — către ; asupra — deasupra ; după — de pe ;*

b) confundarea prepozițiilor antonime : *contra (împotriva) — pentru ; în — din* etc.

Aceste greșeli pot fi prevenite și înlăturate prin studierea atentă a prepozițiilor respective, prin analiza lor în texte și prin întrebuințarea lor în exemple alcătuite de elevi. Grija profesorului va fi de a forma la elevi o atitudine conștientă față de propria lor exprimare. Dăm cîteva exemple, pe baza cărora se pot explica deosebirile dintre prepozițiile — *între, dintre, printre* și *după, de pe :*

1) Am intrat binișor și m-am așezat *între* copii (în mijlocul lor).

2) Unul *dintre* ei începuse a spune un basm (un copil din grupa respectivă).

3) *Printre* bănci s-a strecurat încetișor și Grivei (Grivei s-a furișat prin locul dintre bănci).

Încercînd să înlocuiască în propozițiile respective o prepoziție cu altele, elevii văd că nu este posibil, deoarece fiecare prepoziție are un sens care ne ajută să înțelegem mai bine conținutul gîndirii exprimate și deci că folosirea unei anumite prepoziții nu este întîmplătoare. Deosebirea dintre prepozițiile *după* și *de pe* este necesară, întrucît elevii fac dese confuzii în întrebuințarea lor. Din exemplul : „Cartea era *pe* dulap. *De pe*

Scanned with OKEN Scanner

dulap a căzut jos. Acum e *după* dulap și n-o pot lua", elevii își pot preciza valoarea lexicală a celor două prepoziții.

În concluzie, profesorul, la predarea prepoziției, va putea folosi exemplele din textele analizate anterior pentru a atrage atenția elevilor că prepozițiile ajută la exprimarea unor anumite raporturi: direcția, locul, timpul, materia din care este făcut un obiect, conținutul etc.

Pentru a înțelege deosebirea dintre prepozițiile simple, cele compuse și locuțiunile prepoziționale, se vor analiza exemple în care apar aceste trei aspecte ale părții de vorbire respective:

A plecat *la* școală.	*la* — prepoziție simplă.
Și-a luat cartea *de* citire.	*de* — " "
A venit *de la* școală.	*de la* — prep. compusă din prepozițiile *de* și *la*.
Stă *alături de* școală.	*alături de* — locuțiune prepozițională alcătuită din adverb + prep. *de*.
A întîrziat *din pricina* ploii.	*din pricina* — locuțiune prepozițională (alcătuită din prepoz. *din* + substantivul *pricina*).

Profesorul va urmări ca elevii să înțeleagă că prepozițiile compuse se deosebesc de locuțiunile prepoziționale prin componența lor: primele fiind alcătuite tot din prepoziții, pe cînd celelalte sînt formate din una sau mai multe prepoziții plus o altă parte de vorbire: substantiv, adverb etc.

Discuția în legătură cu locuțiunile prepoziționale se va continua, insistîndu-se asupra particularităților care deo-

Scanned with OKEN Scanner

sebesc locuţiunile prepoziţionale de locuţiunile adverbiale şi, concomitent cu aceasta, se vor da indicaţiile ortografice necesare. Exemplele alese în acest scop vor fi analizate din punct de vedere sintactic şi semantic, apoi se vor trage concluziile în privinţa felului părţilor de vorbire respective. Exemplele vor fi aşezate pe două coloane :

I. *Locuţiuni* **adverbiale**

De sus s-aud voci
— de unde se aud ? *de sus* ;
— compl. circ. de loc.

I-a spus *în faţă*.
— cum i-a spus ? *în faţă* ;
— compl. circ. de mod.

S-a uitat *împrejur* şi n-a văzut nimic.

A cutreierat ţara în *lungiş* şi-*n curmeziş* etc.

II. *Locuţiuni* **prepoziţionale**

Vine *din susul* apei
— de unde vine ? *din susul apei* ;
— compl. circ. de loc.

S-a oprit *în faţa* casei
— unde s-a oprit ? *în faţa casei* ;
— compl. circ. de loc.

A alergat *împrejurul* casei.

Vulpea s-a aşezat *de-a curmezişul* drumului.

Pentru a uşura elevilor înţelegerea locuţiunilor prepoziţionale şi deosebirea lor de locuţiunile adverbiale, li se va atrage atenţia asupra faptului că :

— locuţiunea prepoziţională are rolul unei unelte gramaticale (vorbă de legătură), deci e un element constitutiv al părţii de propoziţie respective (atribut, complement), exprimate prin partea de vorbire (substantiv etc.) pe care o însoţeşte, pe cînd locuţiunea adverbială formează singură o parte de propoziţie, are deci singură funcţiune sintactică. Vom propune elevilor să omită în cazul locuţiunilor prepoziţionale substantivul : „Vine din susul...“, sau „A alergat împrejurul...“, pentru ca în felul acesta ei să-şi dea seama că propoziţia nu e-

Scanned with OKEN Scanner

completă și cuvîntul omis e necesar, deoarece formează elementul de bază al părții de propoziție respective.

Un alt mijloc de a recunoaște locuțiunile prepoziționale este și faptul că uneori substantivul (sau partea de vorbire substantivată) care intră în componența lor (*în fața, în preajma, din susul* etc.) este articulat.

Dacă elevii își vor da seama că multe dintre locuțiunile prepoziționale sînt alcătuite dintr-un substantiv (sau o altă parte de vorbire articulată ca un substantiv), mai tîrziu vor înțelege mai ușor de ce aceste locuțiuni cer cazul genitiv și nu acuzativul. De asemenea, înțelegerea componenței locuțiunilor prepoziționale și recunoașterea lor le va fi de ajutor în delimitarea și precizarea părților de propoziție. De exemplu, în propoziția: „A întîrziat din pricina ploii", ei vor ști că *din pricina ploii* este un complement circumstanțial de cauză exprimat printr-un substantiv precedat de o locuțiune prepozițională, deci nu vor separa în analiză *din pricina* și *ploii* — știind că o prepoziție sau o locuțiune prepozițională nu poate constitui o parte de propoziție.

Repetarea cunoștințelor despre prepoziție trebuie să constituie un prilej de întărire a deprinderilor ortografice în legătură cu prepoziția. O asemenea lecție se poate desfășura pe baza dictării, analizei morfologice și ortografice a unor exemple sau a unui text închegat, care să cuprindă forme cît mai variate de prepoziții și locuțiuni prepoziționale (din punctul de vedere al ortografiei lor): prepoziții simple, prepoziții compuse care se scriu separat sau legat, locuțiuni prepoziționale care se scriu despărțit, legate cu liniuță de unire sau care formează un singur cuvînt.

Scanned with OKEN Scanner

Desigur că noțiunile însușite cu acest prilej vor trebui reluate nu numai la învățarea părților de propoziție (nume predicativ, atribut, complement), ci oricînd se va efectua o analiză sintactică și morfologică și cu ocazia recapitulărilor.

X. CONJUNCȚIA

Această parte de vorbire este într-o mică măsură cunoscută de elevi din clasele anterioare, unde au învățat doar principalele conjuncții coordonatoare (considerate, la un loc cu prepozițiile, *cuvinte de legătură*): *și, dar, însă*. În schimb, în cadrul analizei unei fraze, adeseori elevii au fost îndrumați ca la delimitarea propozițiilor să țină seama și de conjuncțiile întîlnite, deci ei au unele cunoștințe despre această parte de vorbire.

Însă studiul conjuncției — ca și cel al prepoziției — se poate realiza în întregime abia în cadrul sintaxei frazei; de aceea, profesorul va urmări la morfologie numai ca elevii săi să dobîndească principalele cunoștințe despre conjuncție: să le recunoască, să le deosebească de prepoziții și adverbe și să știe să le scrie corect. De asemenea, cu acest prilej ei trebuie să cunoască și principalele reguli de punctuație legate de conjuncție.

În clasa a V-a profesorul va analiza cu elevii cîteva propoziții și fraze (se pot folosi proverbe, citate din opere literare foarte familiare elevilor) în care se află conjuncții cunoscute de elevi din clasele I—IV. Aceste exemple trebuie să fie cît mai simple cu putință, pentru că elevii au sumare cunoștințe de sintaxă a propoziției și, mai ales, de cea a frazei.

Scanned with OKEN Scanner

Scumpul mai mult păgubește *și* leneșul mai mult aleargă.
(Folclor)

Sîrguința țese pînza, *iară* lenea pierde vremea.
(Folclor)

Soarele rotund *și* palid se prevede printre nori...
(V. Alecsandri)

S-oprește regimentul, *iar* bravul colonel
Se-nchină la drumețul, se-apropie de el
Și-i zice cu blîndețe...
(V. Alecsandri)

Fata era harnică *și* cuminte.
(Folclor)

Greuceanu *și* frate-său merseră cale lungă...
(Folclor)

Fiecare grăunță are făină, *dar* are și tărîțe.
(Folclor)

Pornind de la asemenea exemple, în care elevii găsesc cu ușurință conjuncțiile și pot arăta că ele leagă propoziții sau părți de propoziție de același fel (atribute, subiecte, nume predicative), se trece la analiza altor exemple mai complicate. Profesorul atrage elevilor atenția că trebuie, în primul rînd, să despartă frazele în propoziții, căci așa își vor da seama exact unde și care sînt conjuncțiile. În acest scop, se iau exemple de fraze formate din două — maximum trei propoziții, în care propoziția secundară urmează după cea principală și care, la fel, sînt cunoscute elevilor din lectura lor în clasă sau în afara clasei ; proverbe, zicători, fragmente din operele clasice și contemporane :

Leneșul la toate zice *că* nu poate.
(Folclor)

Scanned with OKEN Scanner

Acum văd eu *că* avea mare dreptate mătușa, *căci* pupăza era ceasornicul satului.

(I. Creangă)

Lupul are ceafa groasă, *că*-și gătește singur masă...

(Folclor)

Voi merge, pașă, *să* cerșesc...

(G. Coșbuc)

Muncește la tinerețe, *ca să* ai la bătrînețe.

(Folclor)

Unge toți pereții cu sînge, *ca să* facă și mai mult în ciuda caprei.

(I. Creangă)

Îmi opresc trei lei, *fiindcă* am avut trei pîini.

(I. Creangă)

Vorbi astfel, *încît* robi toate inimile.

(P. Ispirescu)

Picătura, *deși* e mică, totuși găurește piatra.

(Folclor)

Și-acum mă taie, *dacă* vrei,
Și-aruncă-mă la cîini!

(G. Coșbuc)

În clasele următoare, pe măsură ce elevii primesc noi cunoștințe de morfologie și de sintaxă care să le permită înțelegerea altor mijloace conjunctive, se vor analiza exemple de felul:

Plăieșii răspundeau cu gloanțe *care* nu făceau greș.

(C. Negruzzi)

Vei rîde, tată, *cum* ai rîs și de surioarele mele.

(P. Ispirescu)

Cunoști tu *cine* sîntem?

(Gr. Alexandrescu)

Roșul, măre, rîncheza
Cînd pe uliță intra...

(Folclor)

Scanned with OKEN Scanner

Ia ieși, mamă, afar' din sat,
Să vezi *cum* mă duc legat.
(Folclor)

Te-ntreb eu ce ziceam?
(Gr. Alexandrescu)

Elevilor li se va atrage atenția asupra adverbelor relative *cum*, *cînd*, *unde*, care leagă de asemenea propoziții și asupra pronumelor interogative-relative *care*, *cine*, *ce* care au aceeași întrebuințare. Apoi pe baza altor exemple, li se mai arată că unele conjuncții sînt formate din două sau mai multe cuvinte — acestea sînt locuțiunile conjuncționale :

Zidul pieri *ca și cum* n-ar fi fost.
(P. Ispirescu)

Doar izvoarele suspină,
Pe cînd codrul negru tace.
(M. Eminescu)

Așa era mama în vremea copilăriei mele, plină de minunății, *pe cît* mi-aduc aminte.
(I. Creangă)

Trebile care ți le-oi face eu, nu le-a face altul, *măcar să* fie cu stea în frunte...
(I. Creangă)

Pînă să se-ncalțe, soarele se-nalță.
(Folclor)

O altă problemă legată de predarea conjuncțiilor este de a explica elevilor deosebirile dintre unele conjuncții și prepoziții sau adverbe. Pentru aceasta se folosește tot analiza comparativă a două texte (sau a unui singur text), în care întîlnim cuvinte cu forme

identice, dar cu valori deosebite. Așa, vom lua texte în care întîlnim prepoziția *de* și conjuncția *de* și-i vom învăța pe elevi să le deosebească înlocuind conjuncția *de* cu *încît*, *dacă*, *să* sau chiar cu *și* :

Bate vînt *de* primăvară, Eu cînt doina pe afară *De* mă-ngîn cu florile Și privighetorile. (Folclor)	prepoziție conjuncție *(și)*
Balaurul se zvîrcolea *de* durere și plesnea din coadă, *de* te luau fiorii *de* spaimă. (P. Ispirescu)	prepoziție conjuncție *(încît)* prepoziție
Pentru că *de* n-ar fi, nici nu s-ar povesti... (Folclor)	conjuncție *(dacă)*
Luați-l *de*-l dați norodului. (C. Negruzzi)	conjuncție *(și, să)*

La fel se poate proceda pentru a face deosebirea dintre adverbul *iar* (din nou) și conjuncția *iar* :

Cobuz, ciobanu-n Calafat, Cînta voios din fluier, *Iar* noi jucam hora din sat... (V. Alecsandri)	conjuncție
Și *iar* începu rîsul și jocul. (B. Șt. Delavrancea)	adverb *(din nou)*

După ce elevii s-au deprins să recunoască conjuncțiile și au învățat definiția, se face în clasa a VI-a împărțirea în conjuncții coordonatoare și subordonatoare. În acest scop se pornește de la analiza ra-

porturilor existente între propoziţiile frazelor de mai sus şi eventual de la alte exemple. Cunoştinţele dobîndite de elevi se pot sintetiza în următorul tabel :

Conjuncţii şi locuţiuni conjuncţionale

Coordonatoare : leagă propoziţii (şi părţi de propoziţie) de acelaşi fel.	— **copulative** (exprimă unirea) : *şi, nici* etc. ; — **adversative** (exprimă opoziţia) : *iar, dar, însă, ci* ; — **disjunctive** (exprimă excluderea) : *sau, ori* ; — **conclusive** (exprimă concluzia) : *deci, aşadar.*
Subordonatoare : introduc propoziţii subordonate (care depind de altă propoziţie).	*că, să, ca să* ; *unde, de unde, pînă unde* ; *cînd, de cînd, pînă cînd* ; *cum, precum ; cît, ca şi cum* ; *deşi, dacă, încît, de* etc.

Deoarece elevii nu cunosc încă felurile propoziţiilor subordonate, nu le vom putea completa tabelul (acest lucru se va realiza abia în clasele a VII-a şi a VIII-a) ; însă fiindcă ei au noţiunea de complement, chiar de complement circumstanţial, vom putea da exemple de conjuncţii care introduc propoziţii completive şi circumstanţiale şi pe care elevii le pot afla cu ajutorul întrebărilor. Astfel, la analiza exemplelor, elevii sînt îndrumaţi să afle subordonatele cu ajutorul întrebărilor : *ce ? cui ? la ce ? unde ? cum ? cînd ? din ce cauză ? în ce scop ?* puse verbelor din propoziţia regentă, aşa că vor putea înţelege şi reţine cele învăţate. Recunoaşterea locuţiunilor conjuncţionale poate fi uşurată, dacă elevii vor şti că în limba română există un număr redus de

conjuncţii de bază : *că, să, (ca să), de, dacă,* la care se adaugă adverbele şi pronumele relative (dintre care interesează *cum, cît, ce).* Orice locuţiune conjuncţională se formează cu unul dintre aceste mijloace conjunctive de bază şi altă parte de vorbire (prepoziţie, adverb, substantiv, verb sau chiar o conjuncţie coordonatoare) : *pentru ca să, încît, măcar că, în timp ce, parcă, deşi, ca şi cum* etc. Această precizare asupra componenţei locuţiunilor conjuncţionale elimină şi posibilităţile de confuzie cu locuţiunile prepoziţionale. Este bine ca tot cu prilejul predării felurilor conjuncţiilor să se precizeze punctuaţia legată de felurile propoziţiilor. Anticipăm astfel asupra unui capitol care se studiază la sintaxa frazei, însă elevii au absolută nevoie să cunoască principalele reguli de punctuaţie şi nu se poate aştepta pînă atunci ca să scrie corect. Tot pe baza exemplelor care s-au folosit pentru explicarea felurilor conjuncţiilor se va face şi precizarea punctuaţiei cerute de raporturile de coordonare şi, pe cît posibil, şi de cele de subordonare.

Tabelul de mai înainte se va completa adăugîndu-se în dreptul fiecărui fel de conjuncţie şi indicaţii în legătură cu punctuaţia, la conjuncţiile copulative : *şi* nu cere virgulă decît în cazul cînd vorbitorul vrea să sublinieze ideea prin repetarea conjuncţiei sau cînd leagă două propoziţii adversative ; *nici . . . nici* cer întotdeauna virgulă, ca şi, de altfel, celelalte feluri de conjuncţii coordonatoare etc. Li se va mai explica elevilor că folosirea conjuncţiei *sau* (fără a fi repetată) nu cere virgulă ; că în cadrul unei fraze alcătuite dintr-un număr mare de propoziţii conjuncţiile *deci, aşadar* şi locuţiunea conjuncţională *de aceea* sînt precedate uneori de punct şi virgulă. În legătură cu conjuncţiile subordonatoare, elevii

vor învăța că în majoritatea cazurilor aceste conjuncții sînt precedate de virgulă, care marchează despărțirea propoziției subordonate de regentă. Fac excepții acele propoziții subordonate care au rol de complement direct sau indirect. Elevii nu pot recunoaște încă propozițiile subiective și predicative, însă, dacă li se atrage atenția asupra strînsei lor legături cu regenta, nu vor face probabil greșeala de a pune virgulă între ele.

Toate cunoștințele dobîndite de elev cu prilejul învățării temei „conjuncția" trebuie întărite prin exerciții. De asemenea, această problemă trebuie reluată de fiecare dată la predarea sintaxei frazei. Profesorul va avea grijă ca ori de cîte ori va avea prilejul să analizeze propozițiile dintr-o frază și chiar la analiza propoziției să revină asupra conjuncțiilor, completînd astfel treptat cunoștințele elevilor asupra acestei părți de vorbire.

XI. INTERJECȚIA

În cadrul studiului interjecției, profesorul va da elevilor săi sumare cunoștințe despre interjecție: definiția, felurile ei și punctuația cerută de această parte de vorbire, adică numai cunoștințe de ordin gramatical. Celelalte probleme legate de valoarea stilistică a interjecției, despre importanța folosirii ei în vorbire și în literatura artistică, se vor discuta la orele de lectură literară, atunci cînd se întîlnesc interjecții în operele studiate.

Noțiunea de interjecție se definește ca fiind o parte de vorbire care exprimă anumite stări psihice (durere, dorință, admirație etc.) sau care imită zgomote

și sunete. Înțelesul interjecțiilor se lămurește pe baza exemplelor luate din operele literare studiate de elevi la lectura literară. Pentru a înțelege sensul oricărei interjecții este absolut necesar ca elevii să-și amintească în ce împrejurare a fost rostită. Exemplele trebuie citite de profesor, pentru ca elevii să sesizeze mai ușor intonația, sensul și importanța interjecțiilor în vorbire.

Dăm mai jos o serie de exemple de interjecții cu precizarea sensului lor, care pot fi folosite cu prilejul predării interjecției :

1) *Ah!* cui i-ar fi trecut prin gînd... (V. Alecsandri)	— părere de rău
2) Iată-ne-ajunși... încă un pas! *Ura!* înainte, *ura!* (V. Alecsandri)	— bucurie, entuziasm
3) *Valeu,* cumătră, talpele mele! (I. Creangă)	— durere
4) *Aha!* ia acu i-am găsit leacul. (I. Creangă)	— satisfacție
5) *Ei,* las' că l-oi învăța eu. (I. Creangă)	— ciudă
6) *Oi!* mămucă, *oi!* (I. Creangă)	— durere
7) *Alelei,* fecior de lele și viteaz ca o muiere nu fugi, că n-am dat vamă, nu fugi, c-o să-mi dai seamă! (Folclor)	— mînie
8) *Hai,* deschideți cu fuga, dragii mamei. (I. Creangă)	— îndemn

Exemplele de față se vor analiza cu elevii și după ce s-a precizat sensul fiecărei interjecții și s-a lămurit cu ce prilej au fost întrebuințate, se pot cere

elevilor alte exemple, fie cunoscute de ei din opere literare, fie construite după modelul celor analizate. Elevii trebuie să-și dea seama de valoarea interjecției și anume că ea dă exprimării un caracter mai apropiat de vorbirea vie și-i mărește plasticitatea. Vom realiza aceasta, dacă vom cere elevilor să citească exemplele date, omițînd interjecțiile. În cazul acesta exprimarea devine ștearsă, lipsită de viață.

De asemenea, în cazul predării interjecțiilor și al explicării sensului lor, trebuie să se atragă elevilor atenția asupra faptului că aceeași interjecție, folosită în ocazii diferite, poate avea sensuri deosebite. Astfel, cu ajutorul exemplelor, se va arăta că interjecții ca: *ah! ei! o!* pot exprima bucurie, mulțumire, surpriză, durere, teamă etc.

În continuare, se vor lua exemple de interjecții care imită zgomote și sunete (onomatopee), folosindu-se tot opera lui I. Creangă, atît de bogată în interjecții și bine cunoscută de elevi sau, de pildă, schițele lui I L. Caragiale.

Tabelul cu onomatopeele se poate alcătui la fel cu cel anterior:

Exemple	**Ce zgomote imită**
1) Și cum ospăta el, *buf!* cade fără sine în groapa cu jăratic... (I. Creangă)	— căderea
2) Și *gogîlț, gogîlț, gogîlț,* îi mergeau sarmalele întregi pe gît. (I. Creangă)	— înghițitul
3) *Cucurigu!* boieri mari, dați punguța cu doi bani! (I. Creangă)	— cîntecul cocoșului

4) ...apoi repede se întoarce acasă la babă și începe: *cot, cot, cot-cotdac!* (I. Creangă)	— cotcodăcitul găinii
5) Și pornind eu cu demîncarea, numai ce și aud pupăza cîntînd: — *Pu-pu-pup!*... (I. Creangă)	— cîntecul pupezei
6) Pupăza, *zbîrr!* pe-o dugheană... (I. Creangă)	— zborul
7) *Hodorog!* încolo, *hodorog!* pe dincolo: carul se strică. (I. Creangă)	— mersul carului
8) Și cînd prin dreptul podului, numai iacă și ursul: *mor! mor! mor* (I. Creangă)	— mormăitul ursului
9) gînsacul... țipa cît îl lua gura: *ga, ga, ga!* (I. Creangă)	— gîgîitul gîștelor
10) Băiatul s-a ferit repede-n lături și o dată, *bîldîbîc!* (I. L. Caragiale)	— zgomotul căderii
11) Și *șart! part!* o pereche de palme fierbinți peste urechile degerate. (I. L. Caragiale)	— zgomotul palmelor

Multe dintre exemple ni le vor da chiar elevii, care sînt cu deosebire interesați de acest aspect al vorbirii; ei cunosc din viața de toate zilele și din operele literare pentru copii o serie de onomatopee.

Concluzia lecției va fi definiția interjecției, asupra căreia elevii au acum suficiente date.

În cazul cînd, în cursul exemplificărilor, elevii vor aduce obiecția că ei au auzit sau au văzut scrise interjecțiile prezentate sub o formă oarecum diferită: *uf! oh!* în loc de *of!* sau *jart!* în loc de *șart!* etc., profesorul trebuie să-i lămurească chiar cu ajutorul definiției interjecției. Interjecția este o vorbă care exprimă

o simțire sau redă un zgomot; fiind legată de expresia fiziologică a senzației care o produce sau de modul aproximativ de imitare a unui anumit zgomot, forma interjecției poate varia cîteodată de la individ la individ.

Apoi, se va insista asupra punctuației interjecției. Dacă elevii au înțeles bine definiția interjecției și faptul că, în general, interjecția nu are funcțiunea unei părți de propoziție (că nu are, deci, legătură directă cu celelalte părți de propoziție), ci a unei întregi propoziții, nu le va fi greu să înțeleagă de ce după interjecție trebuie să se pună semnul exclamării sau virgulă. Dictarea unui text sau a unor propoziții care cuprind diverse interjecții, îmbinată cu analiza ortografică, va putea fixa cunoștințele elevilor și le va putea forma deprinderea de a scrie corect interjecția, cu punctuația cerută de întrebuințarea acestei părți de vorbire. La clasa a VIII-a profesorul mai poate discuta cu elevii o problemă de sintaxă pe care o întîlnesc la studierea predicatului. Este vorba de interjecțiile care pot avea o valoare verbală și ca atare pot forma predicatul propoziției respective. De exemplu:

Hai cu tata, băiete, s-aducem noră mîne-ta. (I. Creangă)	mergi
Pupăza *zbîrr!* pe-o dugheană. (I. Creangă)	zboară
Eu, atunci, *haț* de sumanul moșneagului. (I. Creangă)	apuc

În dreptul fiecărei propoziții, se înlocuiește interjecția cu verbul care exprimă acțiunea respectivă; în felul acesta elevii vor observa că interjecția formează predicatul propoziței. Cu acest prilej, li se arată elevilor că folo-

Scanned with OKEN Scanner

sirea interjecției a făcut exprimarea mai plastică, mai apropiată de limba vie, vorbită. I. Creangă a folosit adeseori interjecțiile pentru a da limbii basmelor și amintirilor sale caracterul vorbirii populare și pentru ca exprimarea să dobîndească mai multă vioiciune.

De asemenea, profesorul poate discuta cu elevii formarea unor cuvinte de la interjecții :

Of — a ofta — oftat.
Vai — a se văita — vaiet.
Mor — a mormăi — mormăit.
Scîrț — a scîrțîi — scîrțîit etc.

Aceste discuții lărgesc vocabularul elevilor și, în genere, cunoștințele lor despre limbă.

Predarea interjecției completează cunoștințele elevilor despre părțile de vorbire și despre bogăția mijloacelor de exprimare ale limbii române.

E. PROBLEME METODICE ALE PREDĂRII NORMELOR ORTOGRAFICE

I. SARCINI, METODE ȘI PROCEDEE

Învățarea ortografiei este legată organic de predarea gramaticii și, în genere, de întreaga activitate dusă în cadrul predării limbii și literaturii române în școală pentru cultivarea exprimării elevilor. Elevii trebuie să-și dea seama că scopul învățării scrierii corecte nu este numai de a putea să scrie fără greșeală după dictare, ci de a învăța să-și exprime în scris ideile și sentimentele lor, clar și corect, pentru ca oricine ar citi să le poată înțelege cu ușurință.

Profesorul are sarcina de a arăta elevilor că înțelegerea conținutului unui text depinde, în mare măsură, de ortografia lui, că numai așa se pot desluși cuvintele, determina propozițiile și frazele; însușirea ortografiei și a punctuației are, prin urmare, o deosebită importanță practică. Dacă elevii își vor da seama de necesitatea stăpînirii normelor ortografice, interesul pentru studiul și însușirea lor se va mări și-i va face să biruie greutățile ce stau în calea formării deprinderilor de scriere corectă.

Munca de predare a ortografiei se bazează pe cunoștințele temeinice de fonetică și de morfologie ale elevilor, așa după cum învățarea punctuației este de

Scanned with OKEN Scanner

neconceput fără cunoștințe de sintaxă a propoziției și a frazei. Elevii trebuie să știe că numai cunoștințele de gramatică îi pot face să tragă concluzii generale de aplicare a cutărei reguli ortografice, că fără cunoștințe de fonetică și morfologie ar trebui să învețe cum să scrie fiecare cuvînt sau grup de cuvinte în parte, ceea ce ar însemna o muncă imensă.

De asemenea, învățarea ortografiei trebuie îmbinată cu activitatea pentru dezvoltarea exprimării orale a elevilor, fiindcă nu poate să existe scriere corectă conștientă fără înțelegerea sensului și a structurii vorbirii.

Dacă ținem seama că în predarea ortografiei, de cea mai mare importanță sînt, pe de o parte, precizarea conținutului comunicării, pe de altă parte, cunoașterea formelor gramaticale necesare exprimării conținutului, este ușor de înțeles că metodele și procedeele folosite în predare trebuie să se sprijine pe cunoștințele de gramatică și de lectură literară ale elevilor.

Formarea deprinderilor ortografice constituie astăzi în școală o problemă care se pune încă din perioada învățării abecedarului. În clasele I—IV, potrivit principiilor metodice avansate ale pedagogiei științifice, munca se bazează pe o justă înțelegere a psihologiei elevului, pe legătura care există între dezvoltarea generală a copilului și metodele și procedeele care trebuie folosite în vederea unei bune însușiri a cunoștințelor de limbă și a formării deprinderilor de exprimare corectă, orală și scrisă.

Pornind de la concepția că cunoștințele și formarea deprinderilor de scriere se realizează în funcție de nivelul de cunoștințe gramaticale ale elevilor, de bogăția

Scanned with OKEN Scanner

vocabularului lor și de gradul de dezvoltare a posibilităților lor de scriere, profesorul trebuie să-și organizeze munca de predare a ortografiei ținînd seama de următoarele linii directoare :

a) să analizeze cu elevii formele gramaticale care stau la baza regulilor ortografice, pentru ca însușirea acestora din urmă să fie conștientă ;

b) să formuleze reguli ortografice cît mai simplu și mai clar ;

c) să dea o deosebită importanță învățării regulilor ortografice de către elevi și mai ales aplicării lor în practică ;

d) să facă cît mai des controlul aplicării regulilor în toate lucrările elevilor ;

e) să lărgească sistematic vocabularul elevilor, urmărind și însușirea scrierii corecte a cuvintelor învățate.

Metodele și procedeele care urmează să fie folosite în predarea ortografiei trebuie să fie alese potrivit scopului urmărit : acela de a asigura o însușire conștientă a scrierii corecte. Numai atunci deprinderile ortografice ale elevilor vor fi consolidate, cînd ei vor putea să se controleze singuri dacă au scris bine, cînd vor cunoaște prin ce mijloace pot să verifice scrierea oricărei ortograme.

Obținerea unor bune rezultate în învățarea ortografiei depinde în mare măsură de felul în care profesorul reușește să închege într-un sistem unitar toate măsurile luate, toate metodele și procedeele folosite.

Scanned with OKEN Scanner

II. IMPORTANȚA ȘI ROLUL REGULILOR ORTOGRAFICE

Evident că principiul predării conștiente a ortografiei impune — ca primă condiție pentru obținerea unor bune rezultate — să se acorde un loc important învățării regulilor ortografice. Însă pentru ca regulile să ajute în mod efectiv la însușirea cunoștințelor și la formarea deprinderilor ortografice, ele trebuie să îndeplinească anumite condiții. În primul rînd, este necesar ca regulile să fie formulate simplu și clar, pentru a putea fi memorate cu ușurință de elevi. Pe cît este posibil se vor da puține reguli, însă acestea trebuie să cuprindă generalizarea a cît mai multor cazuri, evitîndu-se excepțiile care îngreuiază însușirea ortografiei. Elevii trebuie să cunoască temeinic principalele reguli ortografice, iar în cazurile grele să fie deprinși să folosească dicționarul ortografic.

În predarea regulilor mai complicate, se va urmări ca elevii să înțeleagă și să-și însușească pe rînd fiecare parte componentă a regulii respective. De pildă, atunci cînd se învață scrierea cuvintelor cu diftongul *ie*; la începutul cuvîntului *(ieftin, ieri, ierburi)*, în mijlocul sau la sfîrșitul cuvîntului (la începutul silabei, care urmează după vocală) : *creier, cheie,* după consoane (*fier, piesă* etc.), se va explica pe rînd fiecare situație.

Cînd se predă o regulă este necesar să se înlăture orice posibilitate care ar influența pe elevi să facă asocieri greșite. Astfel, în predarea scrierii corecte a prefixelor *des-, dez-; răs-, răz-,* profesorul trebuie să atragă atenția elevilor asupra greșelilor pe care le-ar putea face, dacă

ar aplica regula la cuvinte care nu sînt formate cu ajutorul prefixelor respective, deși poziția sunetelor este aceeași : *deslușí*, *răsări* etc.

După predarea unei reguli ortografice, profesorul trebuie să verifice nu numai memorarea ei de către elevi, ci și dacă aceștia au căpătat deprinderea de a o aplica în scris, în cele mai variate situații. Din cînd în cînd, se vor face exerciții privind un grup de reguli legate de un capitol oarecare din fonetică sau din morfologie. Elevii trebuie deprinși să se orienteze repede, în procesul scrisului, pe ce regulă anume trebuie să se bazeze în fiecare caz ; de asemenea, ei trebuie formați și în sensul observării imediate a greșelilor ortografice din propriul lor scris, ca și din acela al colegilor lor. Aceasta se poate realiza în cadrul analizei și corectării unor dictări sau a unor lucrări executate de elevi acasă. În sfîrșit, învățarea ortografiei trebuie să ducă pe elevi la înțelegerea principiilor mari care stau la baza ortografiei limbii române, în așa fel, încît ei să-și poată da seama de sistemul unitar, închegat pe care aceasta îl constituie.

III. FELURILE LUCRĂRILOR SCRISE PENTRU ÎNVĂȚAREA ORTOGRAFIEI

Experiența predării limbii române în general și a predării ortografiei în special a arătat că există o serie de lucrări care ajută la formarea și la întărirea deprinderilor ortografice.

Lucrările acestea variază în funcție de problemele pe care le pun ortogramele de învățat. De pildă, la învă-

țarea scrierii corecte a cuvintelor care se scriu așa cum se pronunță, reprezentarea auditivă jucînd rolul principal, lucrarea scrisă cea mai indicată este dictarea. La învățarea acelor ortograme care se explică prin structura cuvîntului, prin modificările survenite în flexiunea lui, sînt mai indicate analiza gramaticală și ortografică, copierea cu completarea literelor omise, chiar dictarea precedată de analiza ortografică. Pentru învățarea ortografiei acelor cuvinte a căror scriere este convențională, se folosesc cît mai multe exerciții de copiere și dictare, după ce elevii au învățat regulile respective. De asemenea, elevii vor fi învățați să folosească pentru aceste cazuri îndreptarul ortografic.

Folosirea diferitelor tipuri de lucrări[1] pentru formarea deprinderilor ortografice trebuie să constituie o preocupare permanentă pentru profesorul de limba română, care își va desfășura activitatea în acest domeniu potrivit conținutului muncii și nivelului clasei sale.

IV. CORECTAREA GREȘELILOR DE ORTOGRAFIE

Munca de corectare a greșelilor ortografice ale elevilor nu se mărginește la o simplă verificare a caietelor lor și numai la lecțiile de discutare a greșelilor. Constatarea că elevii fac greșeli de ortografie trebuie să determine pe profesor să-și analizeze în primul rînd pro-

[1] Pt. tipuri de exerciții ortografice v. G. Beldescu, *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, în vol. Probleme de metodică, Limbă și literatură, Ed. didactică și pedagogică, 1960.

pria sa muncă : felul în care și-a organizat munca de predare, cum s-a desfășurat această muncă, care sînt condițiile în care lucrează elevii săi (temele făcute în clasă, cele pentru acasă, studiul individual, lectura în clasă și în afara clasei etc.). Deci, în primul rînd, profesorul trebuie să analizeze c a u z e l e care au determinat greșelile de ortografie ale elevilor săi.

Alegerea de către profesor a unor texte nepotrivite pentru exerciții ortografice, cu un conținut neinteligibil pentru elevi sau care cuprind cuvinte și forme nestudiate ori ortograme grele, provoacă elevilor greutăți și-i fac să greșească. Regulile ortografice formulate neprecis, neclar, insuficient explicate și ilustrate duc, de asemenea, la greșeli de ortografie din partea elevilor.

Alte lipsuri în sistemul de predare al profesorului ca : subaprecierea importanței exercițiilor orale și scrise în învățarea limbii române, lipsa de legătură dintre diferitele capitole ale gramaticii, ortografie și punctuație, lipsa de organizare a muncii de corectare a caietelor etc. sînt tot atîtea cauze ale greșelilor din scrisul elevilor.

Greșelile de ortografie se mai datoresc și altor cauze. De pildă, elevul neatent omite în scris anumite cuvinte sau litere. Numai profesorul care-și cunoaște bine clasa poate să-și dea seama cînd un elev a greșit din neatenție și cînd din neștiință, din lipsa unor deprinderi trainice de scriere corectă. De asemenea, elevii mai pot greși din oboseală sau datorită unui defect de vedere, datorită emoției sau faptului că n-au înțeles cuvîntul pe care-l scriu ; o altă cauză a greșelilor se explică prin pronunțarea greșită, regională a cuvîntului respectiv.

Scanned with OKEN Scanner

De aceea, prima măsură pe care trebuie să o ia profesorul este ca elevii să nu fie puși în situația să greșească. Conducîndu-și bine clasa, profesorul știe care elevi și în ce situații ar putea să greșească și, prin urmare, știe cînd, pe cine și unde anume trebuie să prevină ca să nu facă greșeli. Cînd este vorba de temele scrise date elevilor pentru a le efectua acasă, profesorul trebuie să pregătească în amănunt pe elevi în vederea efectuării acestor lucrări, să le ceară răspunsuri orale asupra felului în care vor fi scrise cuvintele și formele cele mai grele și chiar să le scrie pe tablă, dacă socotește că este nevoie.

Mijloacele de însușire a ortografiei și de prevenire a greșelilor elevilor trebuie să se extindă de la buna organizare a lecțiilor și, în genere, a studiului elevilor, la grija pentru orice material tipărit și scris pe care elevul îl întîlnește în școală: lozinci, panouri, anunțuri etc.

Profesorul trebuie să ia unele măsuri speciale în legătură cu elevii a căror exprimare prezintă puternice particularități regionale. El trebuie să-și dea seama în ce constau aceste particularități de pronunțare (de exemplu, *ă* final pronunțat *î* de moldoveni; *casî, masî; e* neaccentuat pronunțat *i: lumi, ficiori; ce, ci,* pronunțate *șe, și,* în aceeași regiune; diftongul *oa* pronunțat *o* deschis de ardeleni; *e* în monosilabe pronunțat *ă* de munteni și olteni: *dă, pă* etc.) și, ținînd seama de ele, să facă apel la anumite mijloace pentru a le corecta. În acest sens, este recomandabil să se facă exerciții speciale (citirea, copierea, învățarea pe de rost și analiza unor texte literare care cuprind formele respective).

În munca propriu-zisă de corectare și de clasificare a greșelilor de ortografie din lucrările elevilor, profesorul trebuie să țină seama de următoarele fapte :

a) cînd corectează caietele elevilor să nu-i scape nici o greșeală ;

b) să clasifice greșelile în funcție de gravitatea lor ; de felul lucrării : copiere, dictare, compunere etc. și de nivelul de cunoștințe și de deprinderi al fiecărui elev ;

c) să analizeze cauzele care au provocat comiterea greșelilor.

Astfel, greșelile într-o copiere provin fie din neglijență, din neatenția elevului, sau datorită faptului că acesta n-a înțeles unele probleme mai grele de ortografie. În acest caz, se vor sublinia și numerota greșelile și se va recomanda elevului să confrunte tema cu originalul. Corectarea greșelilor trebuie să urmărească, de fapt, dacă elevii au înțeles conținutul textului, dacă și-au dat seama de construcția gramaticală pe care o reprezintă ortograma respectivă, dacă și-au însușit regulile de ortografie. De aceea, corectarea greșelilor trebuie să pună pe elev în situația de a rezolva aceste probleme. La elevii mai mici, corectarea se face de către profesor, dacă e posibil chiar pe loc sau pe marginea caietului — unde se lasă de obicei un spațiu în acest scop. În nici un caz, corectura nu se va mărgini la schimbarea literelor greșite, ci se va da forma corectă întreagă a ortogramei. Cu elevii mai mari se pot folosi alte procedee de corectare a greșelilor. De pildă, se scrie pe marginea caietului un cuvînt cu ortografie similară, se concentrează regula într-o formulă (de exemplu, dacă elevul a scris *ușe*, în loc de *ușă*, profesorul notează pe marginea caietului : după *ș*, *j*, se scrie *ă*) ; în cazul omiterii dintr-o dictare a unor

litere sau cuvinte, se folosește un semn convențional (un V sau radical) etc. Corectarea greșelilor la elevii mai mari merge, deci, după principiul că ei înșiși trebuie să-și dea seama de greșeală și să și-o corecteze singuri. Acest procedeu asigură însușirea conștientă a ortografiei și crește interesul și atenția elevilor pentru un scris îngrijit și corect.

La sfîrșitul fiecărei lucrări corectate, profesorul notează observațiile sale și dă îndrumări care urmăresc îndreptarea lipsurilor elevului. Aceste observații au în vedere caracterul greșelilor și cauzele lor.

Criteriile pentru stabilirea gradului de gravitate a unei greșeli sînt în funcție de nivelul cunoștințelor, al deprinderilor de exprimare ale elevilor în etapa respectivă, precum și de problemele pe care le-a ridicat lucrarea. Cele mai grave sînt greșelile care denaturează sensul, legătura cuvintelor în propoziție, ca : schimbarea terminațiilor substantivelor, ale verbelor, omiterea articolului, omiterea liniuței de unire, scrierea greșită a adverbelor, a prepozițiilor etc. În aceeași categorie intră greșelile de scriere a numelor proprii, a cuvintelor compuse etc. Urmează apoi folosirea altor consoane sau vocale în scrierea unor cuvinte *(răsboi* în loc de *război*; *coaje* în loc de *coajă)*, ceea ce nu creează însă confuzii.

Greșelile de punctuație sînt și ele foarte grave, deoarece punctuația indică propozițiile, părțile de propoziție și, în genere, ajută la înțelegerea conținutului.

Corectarea greșelilor de orice fel din lucrările scrise trebuie să contribuie la îndreptarea lor, de aceea profesorul va însoți observațiile sale de indicarea unor exerciții în vederea înlăturării lipsurilor constatate. Dacă elevul a scris greșit infinitivul verbelor de conju-

garea a IV-a (cu doi *i* în loc de unul singur), profesorul îi va da ca temă să scrie propoziţii cu infinitivul, indicativul viitor şi optativul prezent a trei sau patru verbe de această conjugare. Dacă este cazul, tema se poate completa cu formularea a trei-patru propoziţii cu acelaşi verb la persoana I a perfectului simplu (a *veni — eu venii la tine; a citi — eu citii cartea* etc.). Un alt tip de exerciţiu pentru corectarea unei greşeli întîlnite într-o lucrare este şi descompunerea cuvîntului în părţile lui componente, analiza structurii lui. De exemplu, dacă elevul a scris substantivul articulat *copiii* numai cu doi *i*, se cere să-l analizeze : *copi*+marca pl. *-i*+art. *-i*=*copiii*.

Elevilor mai mari li se poate cere, o dată cu repetarea regulilor de ortografie învăţate, să grupeze cuvintele şi formele greşite, scrise de data aceasta corect, în jurul fiecărei reguli. Această temă cere posibilităţi de generalizare a cunoştinţelor, pe care elevii mai mici nu le au.

După corectarea caietelor elevilor, făcută de către profesor acasă, urmează lecţia de analiză a lucrărilor, de lămurire a cauzelor care au provocat greşeli şi de explicare şi repetare a regulilor ortografice mai slab însuşite.

Pe lîngă temele date clasei întregi, în vederea lichidării greşelilor tipice, profesorul pregăteşte t e m e l e i n d i v i d u a l e pentru acei elevi care fac anumite greşeli, diferite de cele comune clasei întregi. Deoarece aceste teme implică cunoaşterea anumitor chestiuni de gramatică, profesorul, în cadrul unor consultaţii individuale, lămureşte elevului problemele pe care acesta nu le cunoaşte din diferite cauze, deşi ele s-au predat la timpul lor în clasă. Profesorul va alcătui apoi un întreg

Scanned with OKEN Scanner

sistem de exerciții, gradat, care să-l ducă pe elev la căpătarea deprinderilor ortografice, însușite de restul elevilor din clasă. Condițiile pe care trebuie să le îndeplinească aceste exerciții sînt următoarele : să nu cuprindă dintr-o dată toate ortogramele la care elevul greșește ; să se pornească de la corectarea greșelilor mai grave la a celor mai puțin grave și să nu se treacă de la învățarea unei reguli la alta, pînă cînd elevul nu și-a însușit regula precedentă. În fine, profesorul trebuie să urmărească dacă elevul a reușit să-și formeze deprinderea de a scrie corect, nu numai în exercițiile date, ci și în celelalte lucrări, în scrierea independentă.

V. PROCEDEE DE EVIDENȚĂ A GREȘELILOR DE ORTOGRAFIE

Pentru verificarea cunoștințelor și a deprinderilor ortografice există procedee multilaterale și variate ca formă, ele însă trebuie să oglindească, în primul rînd, posibilitatea elevilor de a se controla și de a se corecta singuri și, în același timp, să arate dacă greșelile pe care le fac aceștia sînt tipice sau accidentale. Nimeni în afară de profesorul care lucrează în permanență cu clasa și cunoaște nivelul fiecărui elev în parte nu poate stabili acest lucru. De pildă, ceea ce pentru un elev poate fi o greșeală întîmplătoare, făcută din neatenție, pentru altul este o greșeală tipică, expresia lipsurilor adînci din cunoștințele lui gramaticale și ortografice. În afară de aceasta, în orice lucrare de control sau în orice temă

curentă se poate întîlni o particularitate ortografică, o modificare a aspectului obișnuit al cuvîntului, în fine, o greutate, care să constituie pentru elev o surpriză, care să-l deruteze și să-i zdruncine deprinderile de scriere corectă abia în formare. Măiestria profesorului constă tocmai în faptul de a ține seama de toți acești factori care determină activitatea elevului la un moment dat, adică de a deosebi ceea ce este permanent valabil pentru deprinderile ortografice ale elevului respectiv, de ceea ce a intervenit întîmplător și de a găsi cauzele care au determinat diversele tipuri de greșeli.

Căutînd cauzele lipsurilor elevilor săi, profesorul trebuie să analizeze întreaga lor activitate — ca, de altminteri, și pe a sa — la lecțiile de limba română și de lectură literară, deoarece studiul limbii române alcătuiește un tot în care cunoștințele de la o disciplină nu numai că se completează cu cunoștințele dobîndite la o altă disciplină, dar chiar se condiționează reciproc. De aceea, nu este bine ca pentru controlul deprinderilor ortografice profesorul să se limiteze numai la anumite lucrări ca dictarea, analiza ortografică. Aceasta dă controlului un caracter unilateral și artificial. Principalul mijloc de c o n t r o l trebuie să fie cel p e r m a n e n t, de zi cu zi, în care se verifică calitățile și lipsurile fiecărui elev la fiecare lecție de limbă și de lectură.

Cea mai bună formă de evidență a acestui control o constituie **fișa individuală** a fiecărui elev, în care profesorul notează toate observațiile sale cu privire la munca elevului, la rezultatele obținute. Într-o asemenea fișă se pot vedea, în orice moment, stadiul cunoștințelor și al deprinderilor fiecărui elev, progresul realizat de la o etapă la alta.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru o justă alcătuire a fișelor individuale, profesorul trebuie să cerceteze fiecare lucrare a elevului din toate punctele de vedere ; al conținutului, al redactării, al ortografiei, al caligrafiei, al ordinei etc. Greșelile de ortografie trebuie clasificate după lipsurile cărora se datoresc și pe care le ilustrează : pronunțarea incorectă, insuficienta cunoaștere a noțiunilor de fonetică, de formare a cuvintelor, de morfologie sau de sintaxă (substantive proprii, articol, acordul articolului cu substantivul, pronume, conjugarea verbelor, locuțiunile adverbiale, prepoziționale, acordul predicatului cu subiectul etc.).

Dăm două exemple de fișe individuale : a unui elev foarte bun (A) și a unui elev mai slab (B) :

A. I. Citește : foarte corect, expresiv, pronunță clar și cu voce tare (poate fi folosit pentru lectură model la lecțiile de lectură literară și în programele artistice).

II. Scrie : a) nu face greșeli de ortografie ;
b) are însă tendința să facă abuz de virgule ;
c) are scris citeț, regulat, ordonat ; caiet foarte îngrijit.

III. Cunoștințe de gramatică :
a) probleme studiate necunoscute : nici una ;
b) probleme mai slab însușite : formele neaccentuate ale pronumelui reflexiv și personal ; cazurile.

B. I. Citește : aproape corect, însă nu expresiv, pronunță unele cuvinte dialectal : *pă, dă* (în loc de *pe, de*), *miljoc* (în loc de *mijloc*).

II. Scrie :
1) greșeli de ortografie :
a) scrie cu un singur *i* (și numai cu doi *i*) formele de plural articulat ale substantivelor masculine (cu rădăcina terminată în *i*) și pe cele de genitiv-dativ ale substantivelor feminine articulate ;
b) scrie împreună cuvintele care trebuie legate cu liniuță ; *sa* (în loc de *s-a*) ; *mai* (în loc de *m-ai*) etc. ;

c) scrie *n* în loc de *m* înainte de *p*, *b*: *înpotrivă*, *înbucurător*;

2) greşeli de punctuaţie:

a) pune virgulă între subiect şi predicat, între substantiv şi atributul adjectival;

b) nu foloseşte linioara de dialog;

c) nu separă prin virgulă vocativul;

3) greşeli de caligrafie şi de ordonare a temei:

— nu pune semnele diacritice la *ţ*, *ş*; nu ştie să folosească alineatul.

III. Cunoştinţe de gramatică:

a) n-are cunoştinţe temeinice de fonetică, nu cunoaşte bine cazurile, articolul enclitic hotărît, nu cunoaşte acordul articolului posesiv, nu distinge formele neaccentuate ale pronumelui personal şi reflexiv, nu cunoaşte bine conjugarea verbelor la diateza reflexivă;

b) nu cunoaşte părţile de propoziţie şi raporturile dintre ele.

Graficul de evidenţă a greşelilor clasei se alcătuieşte, de obicei, pentru greşelile mai frecvente; de aceea, pe tabelul în care orizontal se scriu categoriile de greşeli nu se trec decît cele mai importante. Vertical, pe tabel, se trec numele elevilor din clasă şi apoi în căsuţele formate se notează în dreptul fiecărui elev greşeala indicată la coloana respectivă. Un asemenea grafic ajută pe profesor să-şi dea seama de greşelile tipice ale elevilor săi, deci să-şi organizeze în aşa fel munca de îndreptare a greşelilor de ortografie, încît să lămurească chestiunile de gramatică neînsuşite sau slab însuşite de întreaga clasă. Fişa individuală a fiecărui elev îl ajută să dea teme individuale pentru îndreptarea greşelilor specifice unui elev, dar care nu sînt comune întregii clase. De asemenea, fişa individuală ajută pe profesor să-şi dea seama de creşterea cunoştinţelor şi a deprinderilor elevilor, să cunoască mai temeinic pe fiecare elev.

Scanned with OKEN Scanner

VI. ROLUL MATERIALULUI INTUITIV ÎN ÎNVĂȚAREA ORTOGRAFIEI

Psihologia și pedagogia acordă importanța cuvenită rolului imaginilor vizuale în procesul însușirii ortografiei. S-a arătat mai înainte că scrierea unor cuvinte are un caracter convențional, deci uneori ea nu poate fi însușită cu ajutorul regulilor gramaticale, al asocierilor dintre forma cuvîntului și categoria gramaticală respectivă. De aceea, în asemenea cazuri, un mijloc de însușire a ortografiei este și memorarea aspectului grafic al cuvintelor respective. Atunci cînd pentru învățarea scrierii corecte a anumitor cuvinte sau forme nu ne putem baza decît pe imaginea vizuală și pe exerciții repetate trebuie să folosim acele procedee care intensifică perceperea grafiei cu ochiul și asigură durabilitatea memorării ei. Asemenea procedee pot fi : sublinierea, scrierea cu cretă colorată, încadrarea cu cercuri, pătrate, așezarea într-un anumit fel a cuvîntului în spațiu (scrierea mai rară a literelor) etc.

Întocmirea tabelelor de cuvinte cu sufixe, desinențe comune ajută, de asemenea, la sublinierea particularităților grafice ale unor cuvinte. Desigur că aceste procedee grafice trebuie însoțite de analiza semantică, fonetică sau morfologică a fiecărui cuvînt, a fiecărei forme în parte. Numai dacă fenomenul este înțeles, este lămurit, poate fi reținut de elevi.

La lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor de scriere corectă — din cadrul studiului foneticii și al

morfologiei — se folosesc materialele didactice care, în mod firesc, îmbină ilustrarea ambelor aspecte ale studiului limbii române. Însă, pe lîngă acestea, sînt necesare variate materiale didactice speciale pentru învățarea ortografiei.

Materialele didactice trebuie să fie simple, clare, scrise cu litere cît mai vizibile, pentru ca să poată fi citite și de elevii din fundul clasei. Folosirea materialului didactic pentru învățarea ortografiei trebuie să se facă cu chibzuință. De exemplu, tabelul cu regulile despărțirii cuvintelor în silabe se alcătuiește și se afișează după ce s-au explicat regulile respective. Nu este bine ca materialele didactice să fie afișate în clasă mai mult decît 1—2 săptămîni. Elevii se obișnuiesc cu ele și nu le mai dau atenție, nu le mai observă. Ele pot fi readuse în clasă la o lecție de discutare a lucrărilor scrise, la o lecție de repetare, adică atunci cînd efectul lor asupra elevilor este asigurat de conținutul lecției. Așa sînt, de pildă, tabelele cu regulile ortografice.

În cursul studierii gramaticii se pot face tabele privind o singură problemă sau regulă de ortografie impusă de tema respectivă. Astfel, la lecțiile despre despărțirea cuvintelor în silabe, se poate face un tabel cu regulile, sau numai cu exemplele ilustrative.

Regulile despărțirii cuvintelor în silabe

Reguli generale		
I	II	III
ța-ră a-car ra-che-tă	cas-tan ac-tori al-bi-e	cin-ste um-blu as-tru

Excepții

a-xă dez-a-mă-gi	tea-tru pu-blic	punc-te con-junc-ți-e drept-unghi jert-fă

Revenire la regulă generală

—	mier-lă gîr-lă	—

Tot la predarea foneticii se poate folosi tabelul de alcătuire a diftongilor și triftongilor, îndeosebi cînd aceste unități fonetice sînt formate din sunetele unor cuvinte diferite.

Alte exemple de tabele sînt cele realizate în predarea articolului și a declinării articulate a substantivelor și adjectivelor. Materiale didactice cu caracter ortografic se mai pot realiza cu prilejul predării formelor neaccentuate ale pronumelor personale și reflexive.[1] Aceste tabele se pot realiza cu ușurință, folosindu-se carton colorat, cretă albă și colorată.

[1] Vezi și G. Beldescu, *Pentru un material didactic cu temă ortografică*, în „Limba română", 1957, nr. 3 și 4.

F. PREDAREA SINTAXEI

Principalele scopuri urmărite în predarea lecțiilor de sintaxă — ca și a celor de morfologie — sînt, în primul rînd, dezvoltarea gîndirii logice a elevilor și, în al doilea rînd, cultivarea unei exprimări orale și scrise, corecte și armonioase. În vederea realizării acestor scopuri este absolut necesar ca elevii să-și însușească temeinic principalele reguli de îmbinare a cuvintelor în propoziții și a propozițiilor în frază. Aceste cunoștințe se dobîndesc cu ajutorul explicațiilor profesorului, al manualului, al exercițiilor efectuate în clasă și acasă.

Elevii trebuie să-și dea seama cu prilejul analizei gramaticale că raporturile dintre diferitele părți de propoziție sînt exprimate, potrivit regulilor gramaticale, prin diverse mijloace și moduri de îmbinare a cuvintelor în propoziție. Din învățarea regulilor sintactice, din cunoașterea categoriilor sintactice cu ajutorul analizei gramaticale, al exercițiilor de formulare a exemplelor, de alcătuire a compunerilor gramaticale, elevii se vor deprinde să lege în mod conștient și corect cuvintele în propoziții și propozițiile în fraze în propria lor exprimare orală și scrisă și să folosească just semnele de punctuație.

La lecțiile de sintaxă, trebuie să se sublinieze importanța exactității și a expresivității vorbirii și a mijloacelor reproducerii ei în scris, dat fiind că limba constituie mijlocul principal de comunicare între oameni.

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la interdependența dintre sintaxă și morfologie, precum și de la raporturile existente între sintaxă și vocabular (vocabularul fiind materialul pentru construcțiile sintactice), între sintaxă și stilistică (cerințele stilului influențînd asupra structurii propoziției sau a frazei) și chiar între sintaxă și fonetică (în măsura în care structura fonetică, pronunțarea cuvîntului, accentuarea lui exprimă un anumit aspect sintactic), ajungem la concluzia că pentru exprimarea corectă, precisă și clară a ideilor este absolut necesară însușirea gramaticii, cunoașterea regulilor de modificare a cuvintelor și de îmbinare a lor în propoziții și fraze.

În ceea ce privește legătura dintre morfologie și sintaxă, multe aspecte au fost analizate chiar în cadrul capitolului predării morfologiei, unde unele probleme (de pildă, explicarea cazurilor substantivului și ale pronumelui, folosirea modurilor verbelor etc.) s-au lămurit cu ajutorul cunoștințelor de sintaxă.

Predarea sintaxei se va face deci pe baza cunoștințelor de morfologie (și de fonetică) dobîndite de elevi din lecțiile anterioare. În felul acesta, cu prilejul predării sintaxei propoziției și chiar a sintaxei frazei se vor relua și se vor repeta noțiunile de morfologie, care pot fi înțelese mai adînc în lumina lămuririi lor depline cu ajutorul sintaxei.

Lecțiile de sintaxă, mai mult decît cele de morfologie, se efectuează în strînsă legătură cu lecțiile de lectură literară. Lecțiile de lectură literară oferă material atît în ceea ce privește găsirea exemplelor pentru regulile de sintaxă studiate, cît și pentru analiza gramaticală. Structura gramaticală a propoziției — ca de altfel și conținutul ei — vor fi mai bine înțelese de elevi, dacă aceștia

vor cunoaște textul, opera din care face parte acest text ; dacă analiza gramaticală se efectuează în lumina întregului context.

Munca pe care profesorul de limba română o desfășoară cu prilejul analizei propoziției și a frazei urmărește ca elevii să învețe să construiască ei înșiși propoziții, să știe să le folosească în exprimarea lor orală și scrisă.

Lecțiile de sintaxă, explicînd categoriile sintactice, rolul lor stilistic și sfera folosiriii lor în vorbire, ajută mult la asimilarea conținutului și la însușirea mijloacelor de exprimare a ideilor respective. Elevii încep să folosească conștient în vorbire și în scris expresiile literare întîlnite și, cu cît fac mai multe exerciții, cu atît se dezvoltă priceperea lor de a se exprima după modelele de limbă literară analizate la lecțiile de sintaxă, precum și după acelea pe care le oferă lectura din clasă și din afara clasei.

În concluzie, în predarea sintaxei, profesorul trebuie să se conducă după aceleași linii directoare ca și în predarea morfologiei :

a) să aleagă texte adecvate ca tematică și ca formă, pentru a desprinde și a ilustra regula de sintaxă respectivă ; acestea pot fi propoziții izolate, însă legate ca tematică între ele ; de asemenea, textele trebuie să cuprindă suficiente exemple pentru ilustrarea regulii respective ;

b) să precizeze nu numai felul categoriei gramaticale studiate prin analiza unui număr cît mai mare de exemple, dar — în măsura posibilităților — și sfera ei de întrebuințare ; textele trebuie să ilustreze diferite stiluri ale limbii vorbite și scrise : poetic, științific, publicistic etc. ;

Scanned with OKEN Scanner

c) să completeze studiul fiecărei reguli sintactice cu îndrumări de ordin stilistic, de care elevii să țină seama în redactarea lucrărilor lor individuale ;

d) să corecteze greșelile din exprimarea orală și scrisă a elevilor (de exemplu, lipsa acordului predicatului cu subiectul, așezarea nefirească a părților propoziției în propoziție etc.) ; elevii trebuie să-și însușească temeinic nu numai regulile de sintaxă, dar să învețe să le și respecte în vorbirea curentă, să-și dea seama de cazurile cînd ele se aplică. Cu alte cuvinte, elevii trebuie să înțeleagă care este importanța practică a celor învățate ;

e) să ceară elevilor ca, la citirea textelor, să pronunțe corect și expresiv ;

f) să trezească în elevi dorința de a-și cultiva exprimarea, arătîndu-le importanța socială a limbii ;

g) să formeze elevilor deprinderea de a folosi just semnele de punctuație, pe baza cunoașterii sintaxei propoziției și a frazei ;

h) să repete cu elevii noțiunile predate și să le completeze cunoștințele de morfologie, îmbinînd în mod armonios studiul sintaxei cu acela al părților de vorbire.

I. SINTAXA PROPOZIȚIEI

1. Propoziția ca unitate sintactică

Noțiunea de propoziție

Primele lecții din studiul sintaxei propoziției la fiecare clasă sînt consacrate noțiunii de propoziție. Elevii au încă din clasele I—IV cunoștințe despre propoziție, despre părțile ei principale și secundare.

Aceste cunoștințe sînt mereu verificate și repetate, de altfel, în cadrul predării morfologiei (cu prilejul predării cazurilor, a modurilor, a prepoziției și a conjuncției, a pronumelor și adverbelor interogative și relative etc.); însă în cadrul predării sintaxei, profesorul trebuie, prin întrebări adresate clasei, să controleze ce au reținut copiii din cele învățate și apoi să-și organizeze și să-și ducă munca de completare și adîncire a acelor cunoștințe de sintaxă prevăzute de programa fiecărei clase.

Pentru înțelegerea noțiunii de propoziție, a conținutului și formei ei, este necesar să se insiste asupra îmbinării cuvintelor în propoziții. În acest scop se pot face cu elevii exerciții de transformare a propozițiilor în dialoguri și invers, exerciții de redare a conținutului unui dialog printr-o singură propoziție. Iată un exemplu de asemenea exercițiu: Redați sub forma unui dialog conținutul următoarei propoziții:

Puișorul vede o linie de metal în colțul coridorului...
(I. L. Caragiale)

Cine vede?	— puișorul
Ce face puișorul?	— vede
Ce vede?	— o linie
Ce fel de linie?	— de metal
Unde vede?	— în colțul
Al cui colț?	— al coridorului.

Sau: Citiți și redați conținutul tuturor răspunsurilor cu o singură propoziție:

Cine cînta?	- Ciocîrlia
Ce făcea ciocîrlia?	— cînta
Ce cînta?	— munca
A cui muncă?	— a lor

Ce fel de muncă? | — cinstită și grea

Ciocîrlia cînta munca lor cinstită și grea.

(M. Sadoveanu)

Acest fel de exerciții ajută pe elevi să înțeleagă mai bine definiția propoziției, să-și dea seama că toate cuvintele din propoziție sînt legate între ele și că se pot afla cu ajutorul anumitor întrebări; să sesizeze noțiunea de parte de propoziție și să observe că vorbele de legătură *(cu, de, în, și)* nu constituie părți independente, ci însoțesc sau leagă cuvintele cu sens de sine stătător, care formează părțile propoziției.

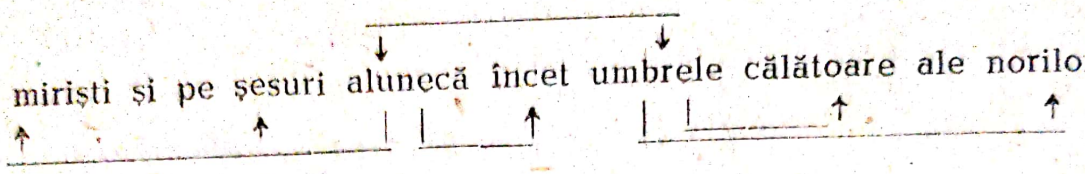
Raporturile sintactice în propoziție

După aceasta va fi ușor să se repete — pe baza importanței lor și cu ajutorul întrebărilor — părțile p r i n c i p a l e și cele s e c u n d a r e ale propoziției. De la aceste exerciții se va putea trece la explicarea felului în care se leagă între ele părțile principale și secundare ale propoziției. În acest scop, se recomandă să se înceapă cu găsirea predicatului și a subiectului — părțile principale ale propoziției — în jurul cărora se grupează părțile secundare.

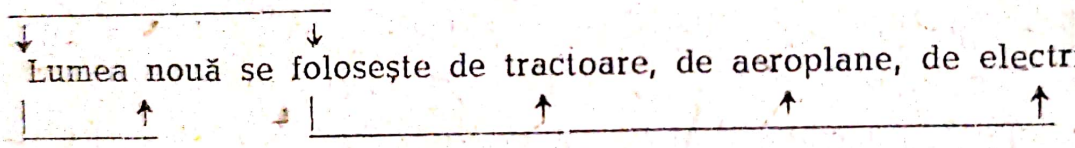
Pentru a explica elevilor funcția părților secundare de propoziție și raportul lor cu părțile principale este bine să grupăm toate cuvintele din propoziție în jurul celor două părți principale.

Umbrele — călătoare — ale norilor *alunecă* — încet — pe mirişti şi pe şesuri

sau să arătăm aceste legături cu ajutorul săgeţilor :



În timpul explicaţiei, se vor da diferite exemple în care elevii vor întîlni variate aspecte de legături ale cuvintelor în propoziţie. De pildă, se pot lua exemple în care, între părţile secundare ale unei propoziţii să existe raporturi de coordonare, adică aceste părţi să fie de acelaşi fel, ca în cazul propoziţiei de mai sus sau ca în exemplul :



În felul acesta, elevii îşi dau seama că în propoziţie pot fi două feluri de raporturi : de coordonare şi de subordonare.

Din analiza raporturilor de la determinat la determinant, elevii vor observa că există trei posibilităţi de legătură între cuvintele unei propoziţii :

a) cînd determinantul îşi schimbă forma potrivit cu partea de vorbire determinată; cînd — cu alte cuvinte — se acordă cu ea :

Vîntişorul *umed* al pustiei trăgea subţire (atrib. adj. acordat în gen, număr şi caz cu substantivul).

b) cînd determinantul e la o anumită formă flexionară (de pildă, la un anumit caz cu sau fără prepoziție) cerută de determinat :

El a pus *sabia* în teacă (compl. dir. în caz. acuzativ).

Observația *vînătorului* (atrib. gen.) mă izbi prin adevărul *ei* (atrib. pron. gen.).

Se apropie *de țăran*... (compl. ind. în caz. acuz. cu prep.).

c) cînd determinantul se adaugă pe lîngă determinat fără să sufere vreo schimbare :

Oamenii aceștia s-au purtat *vitejește* (compl. circ. de mod exprimat prin adverb).

Lecția despre elementele componente ale propoziției trebuie să pregătească pe elevi pentru întreaga activitate de studiere a sintaxei propoziției, adică să-i deprindă să recunoască o propoziție, să o analizeze, înțelegînd raporturile care se stabilesc între părțile ei, folosind just întrebările.

Am arătat importanța priceperii de a mînui întrebările la predarea cazurilor și revenim aci, pentru că din experiența predării în școală se știe că în majoritate greșelile făcute de elevi în analiza gramaticală — morfologică și sintactică — se datoresc nepriceperii de a pune întrebarea cu care se află partea de propoziție respectivă. Cel mai bun procedeu, folosit în acest scop de profesor, este de a deprinde pe elevi să facă oral sau în scris chiar analiza în felul următor :

Ce se spune despre ? Ce a venit ?

Timpul electricității a venit pentru pămînturile țării noastre.

| care ? ↑ | pentru cine ? ↑ | ale cui ? ↑ | a cui ? ↑ |

Elevii vor pune deci întrebările — așa cum am arătat la împărțirea propoziției — pe grupe de cuvinte legate între ele :

Ce a venit ? — timpul
Ce se spune despre timp ? — a venit
Care (al cui) timp ? — al electricității etc.

Pe tablă și pe caiete vor scrie întrebarea deasupra cuvîntului determinat ; acesta trebuie să însoțească întotdeauna întrebarea, iar săgeata se îndreaptă pentru a indica determinantul.

Un alt tip de schemă pentru analiză este acela în care părțile secundare sînt așezate sub cele principale, iar săgeata este însoțită de întrebarea care ne indică felul părții secundare.

Un al treilea exercițiu, menit să fixeze elevilor noțiunile de atribut și de complement și să contribuie la dezvoltarea exprimării lor, este și completarea unor propoziții simple cu părți secundare, tot cu ajutorul întrebărilor puse în paranteză pe lîngă cuvîntul determinat :

Razele (*ce fel ?, ale cui ?*) zbicesc (*cum ? ce ?*).
Razele *arzătoare ale soarelui* zbicesc *repede pămîntul.*

Acest fel de exercițiu ajută pe elevi să-și dea seama de importanța rolului pe care-l îndeplinesc în propoziție părțile secundare (de a lămuri și completa ideea din propoziția simplă), lucru pe care ei îl vor învăța la lecțiile despre atribut și complement.

După aceste exerciții se poate cere elevilor să alcătuiască o compunere mai întîi numai din propoziții simple, pe care apoi să le dezvolte. Înainte însă de a da elevilor să rezolve acest tip de lucrare, se vor face chiar în

clasă asemenea exerciţii. În acest scop, se poate folosi compararea a două texte : primul simplificat, format din propoziţii simple :

Zăpada cade. Crivăţul orbeşte. Muşcelele dorm. Pădurile par cercelate. Cerul e ca leşia. Corbii croncăne. Viscolul se înteţeşte. Trec vîrteje. Amurgul se întinde.

Al doilea, complet, aşa cum l-a scris B. Şt. Delavrancea şi după care a fost formulat primul text :

Zăpada nemiluită çade, cade puzderie măruntă şi deasă, ca făina la cernut, vînturată de un crivăţ care te orbeşte. Muşcelele dorm sub zăpada de trei palme. Pădurile în depărtare, cu tulpini fumurii, par cercelate cu flori de zarzări şi de corcoduşi... Cerul e ca leşia. Cîrduri negre de corbi, prididitę de vînt, croncăne, căutînd spre păduri. Viscolul se înteţeşte. Vîrtejele trec dintr-un colnic într-altul. Şi amurgul serii se întinde ca un zăbranic sur.

Profesorul va atrage atenţia elevilor că, în creaţia artistică, scriitorul foloseşte părţile secundare pentru a explica, pentru a concretiza ideea, nu pentru a scrie „frumos". Acest fel greşit de a concepe rostul părţilor secundare face pe elevi să întrebuinţeze în compunerile lor o serie de atribute sau circumstanţiale care îngreuiază stilul.

Compunerile cu caracter creator, în care elevii vor explica rostul folosirii fiecărei părţi secundare, îi ajută să-şi dezvolte exprimarea, să aibă o atitudine atentă şi, totodată, critică faţă de lucrările lor.

Clasificarea propoziţiilor după scopul comunicării

Predînd elevilor felurile propoziţiilor după scopul comunicării, profesorul are sarcina să-i facă să înţeleagă unde, cînd şi în ce scop se întrebuinţează fiecare fel de

propoziție, care este caracterul pe care îl imprimă ele vorbirii și cum se reprezintă aceasta în scris. Este necesar să se acorde o deosebită atenție pronunțării expresive, folosirii intonației juste, precum și deprinderii elevilor de a folosi toate aceste feluri de propoziții în propria lor exprimare orală și scrisă și, mai ales, în compuneri.

Pentru ca elevii să-și însușească aceste noțiuni, profesorul își va propune mai întîi să repete și să completeze cunoștințele elevilor despre întrebuințarea principalelor semne de punctuație, dobîndite în clasele I — IV și reluate (la începutul anului) cu prilejul repetării noțiunilor elementare de sintaxă și de punctuație, apoi la învățarea pronumelui, a adverbului interogativ etc. și, în al doilea rînd, să facă cu elevii exerciții de aplicare a celor învățate în expuneri și compuneri.

Pentru predarea propozițiilor enunțiative, profesorul poate folosi texte formate dintr-o serie de propoziții și chiar din fraze scurte, din diversele moduri de expunere : narațiune, dialog, descriere etc. Elevilor li se va atrage atenția asupra caracterului textului, pentru ca definiția propozițiilor enunțiative să fie completă și să nu lase nici o nedumerire. Între exemplele date se vor cuprinde propoziții enunțiative pozitive și negative.

La studiul propozițiilor interogative, profesorul trebuie să-și îndrepte atenția asupra folosirii corecte a intonației, a cuvintelor interogative și a ordinii cuvintelor în propoziție. Un bun procedeu pentru a învăța pe elevi intonația propoziției interogative este acela de a le cere să transforme o propoziție enunțiativă în pro-

Scanned with OKEN Scanner

poziție interogativă. Se dă, de exemplu, propoziția enunțiativă :

Filip a intrat în fabrică.

Apoi se pune la sfîrșitul propoziției semnul întrebării și se cere elevilor să citească din nou propoziția cu intonația necesară. Se va atrage atenția elevilor și asupra faptului că într-o propoziție interogativă cuvîntul asupra căruia cade accentul întrebării se pronunță cu tonul cel mai ridicat. De exemplu :

Cine a intrat în fabrică ?

Se va folosi apoi textul inițial cu ordinea schimbată a cuvintelor :

A intrat Filip în fabrică ?

În cadrul predării propoziției exclamative, elevii vor întîlni unele noțiuni cunoscute : vocativul, interjecția, asupra cărora cade accentul într-o astfel de propoziție și, totodată, vor repeta semnele de punctuație cerute de acest fel de propoziții.

Predarea felurilor propozițiilor după scopul comunicării se poate face pe baza analizei unui text literar — a unui dialog — cunoscut de elevi, de pildă din schițele lui I. L. Caragiale *(D-l Goe...)*, ale lui B. Șt. Delavrancea *(Bunicul)* sau din povestirile lui M. Sadoveanu *(Un om năcăjit)*.

Exercițiile pentru fixarea cunoștințelor despre felurile propozițiilor pot fi — pe lîngă analiza și dictarea unor texte din cele indicate mai sus — și alcătuirea planurilor unor scurte opere literare (fabule, schițe, pasteluri).

Profesorul poate cere elevilor ca planul să fie alcătuit din întrebări (pentru învățarea propozițiilor interogative), din citate alese din opera respectivă care pot cuprinde propoziții interogative și enunțiative (propriu-zise, optative, imperative, exclamative), sau poate recurge la îmbinarea celor trei feluri de propoziții după posibilitățile oferite de text. Dăm un exemplu de asemenea plan, care poate fi alcătuit după fragmentul din *Freamăt de codru*, de M. Eminescu :

Privesc lacul și ascult cîntecul pitpalacului din umbra pădurii.
Cît de frumos scînteiază valurile sub razele soarelui!
Izvoarele murmură; apa lor se ascunde sub umbra ramurilor.
Mii de păsărele ciripesc, povestind fiecare în limba ei.
Cine poate înțelege glasul cucului, al mierlei, al presurii?

Pentru a deprinde pe elevi să-și învioreze stilul compunerilor lor prin folosirea propozițiilor interogative sau exclamative, se recomandă alcătuirea unor compuneri libere cu subiecte care să-i oblige să recurgă în redactare la astfel de propoziții. De exemplu, elevii pot povesti cum au petrecut într-o excursie, ce aspecte ale naturii i-au încîntat, care dintre păsările, plantele văzute i-au făcut să ceară lămuriri de la conducătorul excursiei etc.

2. Părțile principale de propoziție

Propozițiile se caracterizează, în general, prin prezența celor două părți principale de propoziție : subiectul și predicatul. În limba română, cel mai obișnuit mijloc de exprimare a subiectului este substantivul sau pronumele în cazul nominativ, iar a predicatului, un

verb predicativ la mod personal. Acest aspect al construcției unei propoziții este bine cunoscut de elevi încă din clasele I—IV. Începînd din clasa a V-a, la studierea părților principale ale propoziției, elevii vor învăța și alte mijloace de exprimare a subiectului și a predicatului și se vor deprinde să le folosească.

Înainte de a trece însă la predarea celorlalte mijloace de exprimare a subiectului, profesorul va reîmprospăta elevilor săi cunoștințele despre subiect și predicat, despre împărțirea părților de propoziție în părți principale și părți secundare — așa după cum am văzut că se procedează la explicarea noțiunii de propoziție —, apoi despre mijloacele obișnuite (cunoscute de ei) de exprimare a acestor părți de propoziție. Profesorul va urmări ca, în cadrul acestei repetări a materiei, elevii să-și precizeze anumite cunoștințe de bază :

a) deosebirea dintre subiect — parte de propoziție — și substantiv — parte de vorbire — pe de o parte, iar pe de altă parte, deosebirea dintre verb și predicat ;

b) substantivul (sau pronumele) cu funcțiune de subiect în propoziție stă în cazul nominativ ;

c) aflarea subiectului nu se face numai prin referirea la cine face lucrarea, ci și cui se atribuie o caracteristică, o însușire, pentru că propoziția poate să cuprindă un predicat nominal care atribuie subiectului o însușire sau o caracteristică ;

d) predicatul este exprimat de obicei printr-un verb la unul din cele patru moduri predicative ;

e) întrebarea la care răspunde predicatul este : ce se spune despre subiect ? (în loc de întrebarea frecvent folosită de elevi : ce face subiectul ? care nu cuprinde toate situațiile dintr-o propoziție).

Urmărind însușirea acestor cunoștințe, profesorul își va sistematiza predarea și va elimina unele confuzii din mintea elevilor. O altă chestiune, foarte importantă pentru predarea ulterioară a acordului predicatului cu subiectul, este și înțelegerea legăturii strînse care există între părțile principale ale propoziției.

Subiectul

Lecțiile despre diversele posibilități de exprimare a subiectului se bazează pe cunoștințele de morfologie ale elevilor dobîndite treptat de la o clasă la alta. La clasele a VII-a și a VIII-a, studiul acestei teme ajută la o mai bună înțelegere a fenomenului schimbării valorii morfologice a unor părți de vorbire. Cu toate că elevii au învățat cu prilejul studierii vocabularului și a multor părți de vorbire că acestea pot trece de la o parte de vorbire la alta, în cadrul lecției despre mijloacele de exprimare a subiectului vor vedea mai clar cum se realizează această trecere și care sînt rezultatele ei morfologice și sintactice.

În clasele a V-a și a VI-a, pornindu-se de la exemple ușoare de propoziții în care subiectul este exprimat prin substantive, se va scoate în evidență că subiectul poate fi exprimat prin *substantive comune* sau *proprii*.

Exemplul	Subiect exprimat prin
Solul veni la poartă.	— substantiv comun în cazul nominativ;
Sobieski era furios.	— substantiv propriu în cazul nominativ;
Cetatea Neamțului rămase singură pe culmea înverzită.	— substantiv propriu compus — în cazul nominativ.

În legătură cu ultimul exemplu (subiectul exprimat printr-un substantiv compus, de ex. titlul unei cărți, numele unei țări, al unei instituții etc.) li se va atrage atenția elevilor că aceste substantive nu se descompun la analiza sintactică în părțile lor componente, ci că formează în întregime subiectul propoziției.

La clasele a VI-a și a VII-a, cînd se vor da exemple de propoziții în care subiectul este exprimat prin *pronume*, se vor adăuga treptat toate felurile de pronume, cunoscute de elevi de la studiul morfologiei. Subliniem că aceste lecții constituie un bun prilej de repetare a cunoștințelor de morfologie, dobîndite anterior de elevi.

Voi ați cutezat a vă împotrivi mie?	— pronume personal în cazul nominativ;
Ceilalți au pierit din mila măriei tale.	— pronume demonstrativ în cazul nominativ;
Unii duceau pe umerii lor pe cei răniți.	— pronume nehotărît în cazul nominativ;
Ai noștri s-au luptat vitejește.	— pronume posesiv în cazul nominativ.

După ce elevii analizează fiecare propoziție, se trage concluzia că subiectul poate fi exprimat în mod obișnuit și printr-un pronume, deoarece pronumele ține locul unui substantiv. Elevilor li se va mai preciza cu acest prilej că în limba română pronumele personal (mai ales cel de pers. I și a II-a) — subiect al propoziției — este adeseori omis, deoarece poate fi dedus din terminațiile verbului. Prezența pronumelui-subiect (atunci cînd nu se urmărește realizarea funcției stilistice de insistență) îngreuiază exprimarea. De asemenea, pe măsura dobîn-

Scanned with OKEN Scanner

dirii de noi cunoștințe morfologice, se vor analiza exemple în care subiectul este exprimat prin *numerale* cardinale și ordinale cu valoare substantivală.

A doua zi și *a treia zi* mai căzură *cinci* și se răniră *doi*.	— numeral cardinal
Al doilea purta pe bătrînul rănit.	— numeral ordinal etc.

Din analiza acestor exemple, elevii trebuie să înțeleagă că numeralul în cazurile de față are, de fapt, valoare de substantiv — prin *cinci* înțelegem *cinci plăieși*, prin *al doilea* înțelegem *al doilea plăieș*; numeralele respective îndeplinesc în propoziție funcțiunea de subiect ca orice substantiv.

Această lămurire îi va pregăti pe elevi pentru înțelegerea celorlalte modalități de exprimare a subiectului prin adjectiv sau prin altă parte de vorbire cu valoare de substantiv. În propoziția:

Bătrînul îl salută de pe zid.	— substantiv (provenit din adjectiv) în cazul nominativ.

subiectul este exprimat, de fapt, printr-un substantiv care provine din adjectivul *bătrîn*. În cazul de față, *bătrînul* are același înțeles cu *omul bătrîn*.

Profesorul va ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine schimbarea valorii morfologice a părților de vorbire, demonstrîndu-le că pot recunoaște dacă o altă parte de

Scanned with OKEN Scanner

vorbire a devenit substantiv prin faptul că se articulează (și cu ajutorul articolului poate lua forme flexionare) și capătă determinante specifice — respectiv atribute. De exemplu, în propoziția : „Un bătrîn simplu la vorbă și la port se apropie de cort", substantivul *bătrîn* este însoțit de articolul nehotărît proclitic *un* și e determinat de adjectivul *simplu,* deci atît din punct de vedere morfologic cît și sintactic se comportă ca un substantiv.

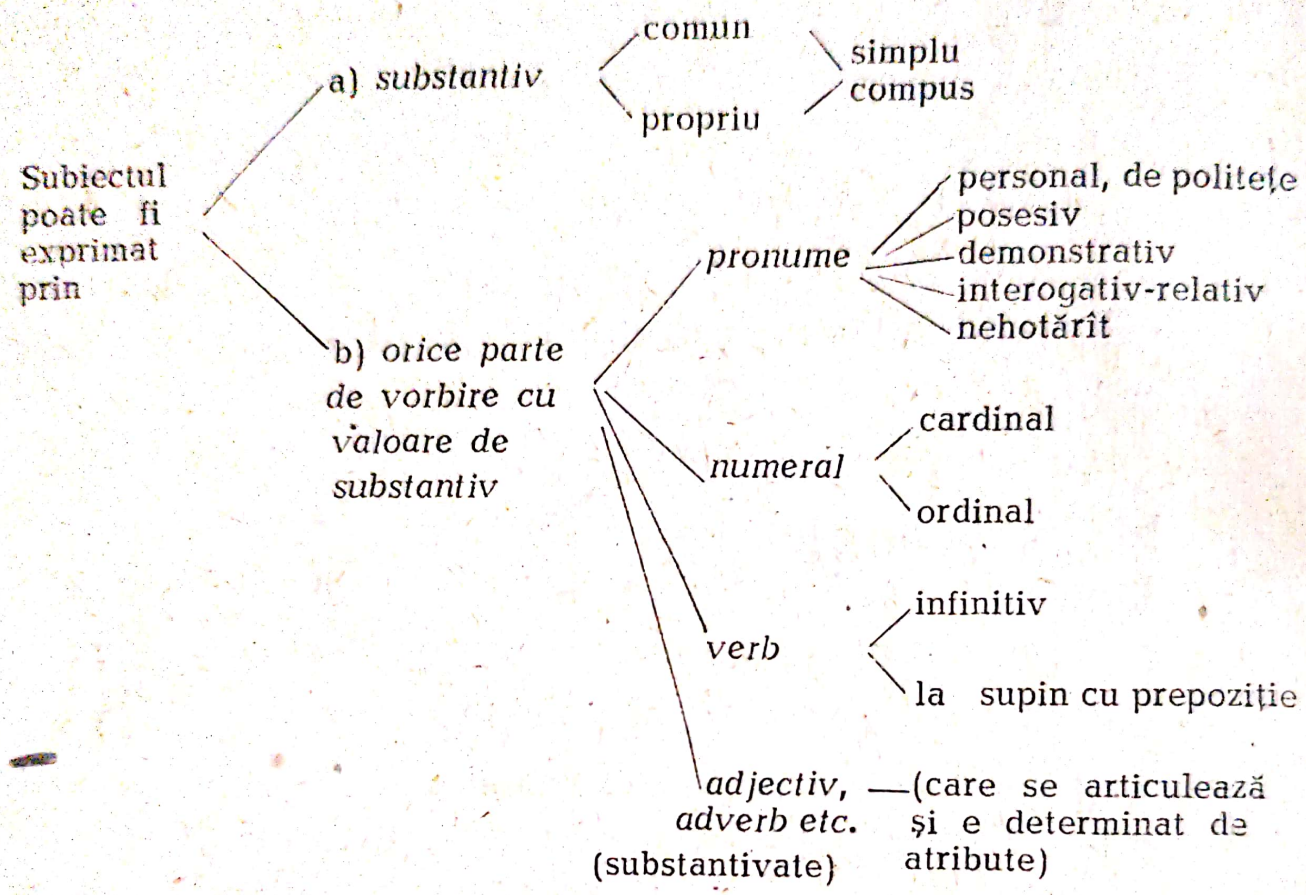
La clasa a VI-a profesorul va analiza cu elevii și propoziții în care subiectul să fie exprimat printr-un *verb la infinitiv* ; „*A*-și *apăra* patria este o datorie a fiecărui cetățean". La explicarea acestui caz, trebuie să se insiste asupra definiției infinitivului (numele verbului) și asupra faptului că infinitivul lung formează în limba română substantive. În propoziția analizată *a apăra* ar putea fi înlocuit cu *apărarea.* În acest fel, elevii vor înțelege mai ușor că verbul la infinitiv are valoare nominală.

Exemplele de subiect exprimat prin *supin : de călătorit, de citit* etc. (care s-a substantivat în cazul : *mersul, culesul, cititul,* unde trebuie tratat ca un substantiv obișnuit), fiind mai rare, nu este necesar să se insiste asupra lor decît în clasa a VIII-a, cînd se studiază propoziția subiectivă.

În concluzie, lecțiile despre părțile de vorbire prin care poate fi exprimat subiectul trebuie să dea elevilor cunoștințe clare și precise, care pot fi sintetizate în tabele care

Scanned with OKEN Scanner

se vor completa treptat, ajungînd la clasa a VIII-a în următoarea formă :



Pentru ca lecțiile despre părțile de vorbire prin care poate fi exprimat subiectul să nu se mărginească la învățarea mecanică a unor forme și să nu constituie pentru elevi un material greu de însușit, profesorul va insisita ca elevii să cunoască cele mai întrebuințate mijloace de exprimare a subiectului în limba română : substantiv, pronume personal, demonstrativ, nehotărît, adjectiv cu valoare de substantiv etc. și să știe să le folosească în vorbire și în scris.

Profesorul nu trebuie să ceară elevilor să memoreze toate mijloacele de exprimare a subiectului indicate de tabel, ci numai să se familiarizeze cu ele ca, atunci cînd le vor întîlni în textele de analizat, să nu-i deruteze.

Scanned with OKEN Scanner

Lecţiile despre subiectul propoziţiei mai trebuie să cuprindă analiza unor exemple de propoziţii cu două sau mai multe subiecte, cu subiecte exprimate prin substantive colective însoţite sau nu de o determinare, cu subiecte exprimate prin grupuri de cuvinte care desemnează o singură noţiune (nume de instituţii, titluri de cărţi etc.), pentru ca elevii, cunoscînd cele mai variate posibilităţi de exprimare a subiectului, să se obişnuiască să-l afle în texte mai complicate şi, în al doilea rînd, pentru ca să le pregătim înţelegerea acordului predicatului cu subiectul.

Învăţarea propoziţiei cu mai multe subiecte urmăreşte — aşa cum am arătat — să pregătească pe elevi pentru înţelegerea problemei acordului predicatului cu subiectul şi să-i deprindă să folosească punctuaţia necesară (adică virgula) pentru despărţirea părţilor de propoziţie de acelaşi fel. În exemplul „Intrarăm... tu, cehul şi-apoi eu..." (E. Jebeleanu), pentru ca elevii să înţeleagă mai bine că în propoziţie se afirmă despre toate persoanele că au intrat (în muzeu), la întrebarea pusă predicatului pentru a afla subiectul se va răspunde pe rînd :

Cine intrară ? — tu, cehul, eu

Cu ocazia predării subiectului multiplu, profesorul poate să dea exemple de folosire a altor conjuncţii decît *şi* pentru legarea subiectelor. De exemplu : „Nici vîntul, nici ploaia n-au oprit-o" (Cine n-au oprit-o ? vîntul, ploaia) ; „Vîntul sau ploaia a oprit-o în cale ?".

Elevii vor întîlni în textele de analizat și alte cazuri de exprimare a subiectului, de pildă, subiect exprimat printr-un grup de cuvinte :

Pe stradă se adunase o *mulțime de lume.*
O *sută de muncitori* se încolonează.

Ei trebuie să știe că în asemenea expresii, care arată cantitatea, nu se analizează fiecare cuvînt în parte, ci întregul grup este considerat subiect.

O problemă mai dificilă în predarea subiectului o constituie deosebirea dintre subiectul logic și cel gramatical. Această chestiune se studiază abia în clasa a VIII-a, cînd elevii au cunoștințele de bază pe care se poate întemeia explicația acestei probleme mai subtile.

Cel mai evident caz de deosebire dintre subiectul gramatical și cel logic îl oferă propoziția cu verbul la diateza pasivă, cuprinzînd și complementul de agent — adică subiectul logic. Dacă analizăm propoziția : „Locomotiva a fost oprită de mecanic", elevii observă că aici, spre deosebire de situațiile obișnuite, subiectul *locomotiva* nu face acțiunea de *a opri*, așa cum sînt deprinși să constate de obicei, ci suferă această acțiune făcută de *mecanic*, care însă în propoziție are rol de complement (numit „de agent" tocmai pentru că este agentul acțiunii). Pentru a restabili concordanța dintre exprimarea gramaticală și conținutul judecății, trebuie să se schimbe propoziția în felul următor : „Mecanicul a oprit locomotiva".

Profesorul nu va insista în predare asupra celorlalte cazuri de deosebire a subiectului logic, deoarece explicația ar trebui să se bazeze pe cunoștințe pe care elevii nu le au încă. În cazul expresiilor : *mi-e foame, mi-e*

sete etc., profesorul va explica elevilor că acestea sînt construcții sintactice caracteristice limbii române, subiectul logic fiind exprimat prin pronumele în dativ care indică pe cel ce are senzația de foame, de sete etc., iar subiectul gramatical — potrivit originii construcției — este : *foame, sete.* Se vor discuta cu elevii și exemple de felul „mă doare capul", „îmi place muzica", în care subiectul gramatical este *capul, muzica,* iar subiectul logic pronumele *mă, îmi* în cazurile acuzativ și dativ. În ambele cazuri avem de-a face cu verbe folosite ca unipersonale ; din sensul propoziției reiese însă care este persoana interesată în acțiune.

Predicatul

Predarea predicatului constituie, în cadrul studiului sintaxei, cea mai importantă temă, deoarece pe învățarea și pe însușirea ei se bazează înțelegerea celor mai multe probleme ale sintaxei propoziției și a frazei.

Pentru ca profesorul să asigure o bună și temeinică însușire a noțiunii de predicat din partea elevilor săi, trebuie să controleze, în primul rînd, dacă ei cunosc bine categoriile flexiunii verbului : mod, timp, număr, persoană și apoi trebuie să lămurească noțiunea de verbe auxiliare, verbe copulative și, în fine, să completeze cunoștințele elevilor cu unele noțiuni despre verbe și expresii verbale unipersonale, despre verbe semiauxiliare (de modalitate și de aspect) : *a putea, a trebui, a vrea, a fi, a începe* etc.

În predarea predicatului, noțiunile de sintaxă se leagă strîns de cele de morfologie și numai datorită reluării primelor elevii vor putea să-și lămurească problemele dificile ridicate de noțiunile sintactice pe care le învață.

Scanned with OKEN Scanner

De la primele lecţii de sintaxă, elevii îşi dau seama de raportul care există între subiect — autorul acţiunii — şi predicat — acţiunea, starea lui, însuşirea atribuită subiectului, precum şi de faptul că aceste două părţi ale propoziţiei constituie elementele principale — nucleul propoziţiei. Elevii cunosc din clasele I—IV şi din analizele făcute chiar la studiul morfologiei cele două feluri de predicat : predicatul verbal şi predicatul nominal. Acesta din urmă însă trebuie predat în mod sistematic la clasa a VI-a, cînd se va face şi deosebirea dintre verbul *a fi* predicativ (cu sens de a *exista, a se afla, a se găsi, a trăi, a se întîmpla, a se duce)* şi verbul *a fi* simplu instrument gramatical de legare a însuşirii, a caracteristicii cu subiectul căruia îi este atribuită.

În lecţiile consacrate studierii predicatului la clasele următoare, profesorul îşi va propune să lărgească şi să adîncească cunoştinţele elevilor despre această parte de propoziţie şi să le lămurească unele probleme mai dificile ca aceea a predicatului nominal format cu alte verbe copulative decît *a fi,* a predicatului verbal format cu verbe incoative (fără a le da însă termenul) şi cu verbe auxiliare modale şi să insiste asupra acordului predicatului cu subiectul, în scopul de a înlătura greşelile frecvente de acest fel făcute de elevi în vorbire şi în scris.

Definiţia predicatului trebuie legată de cunoştinţele elevilor despre verb şi nu trebuie să se limiteze la formula necompletă „ce face subiectul", pentru că predicatul mai arată şi ce este subiectul sau cum este subiectul. Deci la explicarea noţiunii de predicat, profesorul, folosind exemple variate, va da o definiţie cuprinzătoare şi corespunzătoare din punct de vedere ştiinţific. Analizînd, rînd pe rînd, propoziţiile de mai jos,

Scanned with OKEN Scanner

elevii trebuie să observe că în fiecare exemplu predicatul prezintă particularităţi în ceea ce priveşte exprimarea şi uneori raportul lui cu subiectul.

1) Codrul *clocoti* de zgomot, şi de arme, şi de bucium.
(M. Eminescu)

2) *Să nu dai* libertatea pe nimic.
(M. Beniuc)

3) Oameni buni, *aprindeţi* focul în vatră.
(M. Sadoveanu)

4) *A fost* odată o babă şi un moşneag.
(I. Creangă)

5) De departe, înfăţişarea tuturor *era poetică*, mişcările *erau armonice* şi feţele *luceau* în soare.
(M. Sadoveanu)

6) Ţinteş *era* dibaci *tunar*.
(V. Alecsandri)

De pildă, în exemplul întîi, predicatul *clocoti* arată ce se spune despre subiectul *codrul* şi este exprimat printr-un verb la mod predicativ (indicativ, perfect simplu). În al doilea exemplu, predicatul propoziţiei *să nu dai* este exprimat printr-un verb la prezentul conjunctivului, forma negativă, care are aici valoare de imperativ.

În propoziţia a treia, predicatul este exprimat printr-un verb la imperativ. Profesorul va insista ca elevii — în aflarea predicatului — să nu se mărginească deci la înregistrarea verbelor la mod predicativ, fără să se oprească mai mult asupra înţelesului lor, adică la ceea ce se spune despre subiect.

În propoziţia a patra, predicatul *a fost* este exprimat prin verbul *a fi* cu sensul de *a exista*, deci este tot un predicat verbal.

În exemplele al cincilea şi al şaselea predicatele atribuie subiectului fie o însuşire, fie o îndeletnicire (înfăţişarea *era poetică*, mişcările *erau armonice*, Ţinteş

era tunar) și sînt exprimate prin verbul *a fi* la mod personal plus un adjectiv sau un substantiv (în afară de predicatul verbal *luceau).*

Dacă în aflarea predicatului se va proceda ca mai sus, iar elevii nu se vor mărgini la sublinierea verbului, definiția predicatului va cuprinde următoarele :

a) predicatul este o parte principală de propoziție ;

b) predicatul arată ce face, ce este sau cum este subiectul.

c) predicatul este exprimat printr-un verb la mod personal sau printr-un verb copulativ la mod personal și un substantiv, adjectiv etc.

Din analiza exemplelor, din concluziile trase și din cunoștințele anterioare ale elevilor, se poate arăta că predicatul este de două feluri : verbal și nominal.

La clasele următoare, a VI-a, a VII-a și a VIII-a, după repetarea cunoștințelor anterioare despre predicat, se vor adăuga, potrivit indicațiilor programei fiecărei clase, și alte aspecte ale predicatului verbal și nominal. Astfel, după ce elevii au noțiunea de *diateză reflexivă* și *pasivă*, la predarea predicatului verbal se vor adăuga exemple de felul :

Peste-a nopții feerie
Se ridică mîndra lună.
(M. Eminescu)

Pe de o parte și de alta, în stîlpii cu frunziș de sălcii, *s-au aprins* lumini electrice.

(Al. Sahia)

Ordinele *nu* mai *sînt ascultate*, pavilionul portului *a fost rupt* în mii de bucăți.

(Al. Sahia)

În vederea înțelegerii depline a noțiunii de predicat verbal, este bine să se repete cu elevii toate cunoștin-

ţele despre verb (modurile, timpurile, diatezele etc.) însuşite de elevi în cursul predării morfologiei şi să se insiste asupra noţiunii de verb predicativ.

Pentru a ne asigura că elevii vor găsi verbele care pot forma predicatul unei propoziţii (respectiv vor deosebi modurile predicative de cele nepredicative), după ce aceştia vor răspunde la întrebări teoretice, se va trece la analiza unui text în care întîlnim verbe la diverse moduri şi timpuri. În analiză, le vom cere să despartă propoziţiile, arătînd — la verbele care formează predicatele — modul, timpul şi diateza, apoi la ce moduri nepredicative sînt celelalte verbe şi ce părţi de propoziţie formează ele. Se analizează de exemplu textul :

Exemple	Verbe la mod predicativ	Verbe la mod nepredicativ
— *S-a întrunit* comitetul uzinei.	— reflex. pasiv, ind., perf. compus ;	
— şi greva *a fost declarată.*	— pas., ind., perf. compus.	
— În cîteva minute motoarele *au fost oprite.*	— pas., ind., perf. compus ;	
— şi în toată clădirea nu *se aud* decît glasurile oamenilor	— reflex. pasiv, ind., prez. ;	
— care *părăsesc* lucrul	— act., ind., prez. ;	
— *grăbiţi.*		— act., participiu, compl. circ.
— Cîteva sute de muncitorii *au inundat* curtea,	— act., ind., perf. compus ;	
— *grupîndu-se* către poartă.		— refl., gerunziu, compl. circ.
— Desigur directorul *va înştiinţa* poliţia,	— act., ind., viitor ;	
— *vorbi* cineva.	— act., ind., perf. simplu.	

Numai după ce profesorul se asigură că elevii și-au rememorat cunoștințele despre verb, se poate trece la studierea amănunțită a modalităților de exprimare a predicatului verbal. În clasele a VII-a și a VIII-a se vor adăuga exemple din care elevii să cunoască predicatul exprimat prin *locuțiuni verbale*, cu verbul la un mod predicativ, prin unele *verbe* și *expresii verbale impersonale* și prin *adverbe predicative*.

1) a) Da, pe tată-meu mi-l *aduceau aminte* gemetele lui Castor.
(I. Al. Brătescu-Voinești)

b) Ia *ia-te mai încoace*, nesocotito !...
(P. Ispirescu)

c) Atîta o *taie capul* pe dînsa....
(P. Ispirescu)

2) a) Mi-e *bine* acum, și-așa socot
Că nu va trece luna
Și-oi fi scăpat de-aici de tot.
(G. Coșbuc)

b) *Nu*-mi *trebuie* a ta milă, nu vreau a tale daruri.
(V. Alecsandri)

c) *Nu*-mi *convine* viața mișelnic cîștigată.
(V. Alecsandri)

d) Așa cum am socotit eu că *nu se poate* mai multă iubire decît aceasta.
(P. Ispirescu)

3) ...*firește* c-a zburat cu pamblică și cu bilet cu tot.
(I. L. Caragiale)

Deoarece elevii claselor V—VIII nu studiază verbele de modalitate și de aspect, este bine ca profesorul să îndrumeze analiza sintactică a unor construcții cu verbele *a putea*, *a începe* în sensul predicat + complement direct sau completivă directă *(el nu poate pleca, el nu*

poate să plece ; începe a cînta, începe să cînte ; iar a celor cu verbele *a trebui, a-i veni* în sensul predicat (exprimat prin verb unipersonal) + subiect sau propoziție subiectivă *(trebuie să plec = este necesar să plec ; îi vine a plînge = îi vine să plîngă).*

Dintre posibilitățile de exprimare a predicatului verbal vor necesita lămuriri mai ample : verbele la diateza pasivă și locuțiunile verbale. Pentru a lămuri elevilor că **verbele la diateza pasivă** formează predicat verbal, profesorul va porni de la faptul că acțiunea (verbul) este aceeași (la diateza activă sau pasivă), numai raporturile dintre subiect și obiect se schimbă. În propoziția „Greva a fost declarată" predicatul este *a fost declarată,* acțiunea fiind exprimată prin verbul *a declara* ca și în propoziția : „Muncitorii au declarat grevă", însă în prima propoziție s-a petrecut o inversare : complementul direct *greva* din propoziția a doua a devenit subiect, raporturile dintre diferitele părți de vorbire în propoziție schimbîndu-se. Acțiunea este exprimată cu ajutorul aceluiași verb, însă de astă dată la diateza pasivă.

Elevii mai trebuie să știe că formele verbale la diateza pasivă se alcătuiesc din timpurile și modurile verbului auxiliar *a fi* și participiul (acordat în gen și număr) al verbului de conjugat. La diateza pasivă, verbul *a fi* este un auxiliar (nu e vorba deci de un verb copulativ) și, prin urmare, predicatul exprimat printr-un verb la diateza pasivă e un predicat verbal, nu nominal.

Semnalăm, de asemenea, o dificultate pe care o întîmpină elevii la analiza predicatelor exprimate prin locuțiuni verbale ; unii separă elementele componente ale locuțiunii, luînd drept predicat numai verbul, iar

alții consideră locuțiunea verbală drept un predicat nominal. Așa cum s-a arătat la predarea verbului, profesorul va face cu elevii exerciții de înlocuire a locuțiunilor verbale cu verbe corespunzătoare ca sens și va ajuta astfel pe elevi să înțeleagă că locuțiunea verbală este echivalentă cu un verb, deci predicatul exprimat prin aceasta trebuie considerat din punct de vedere sintactic predicat verbal. De exemplu, pe baza textului de mai jos, se poate face exercițiul de înlocuire a locuțiunilor verbale prin verbe și după aceea să se efectueze analiza sintactică :

— *Du răspuns* (răspunde) măriei-sale, zise bătrînul, că laude și îngroziri de aste am mai auzit noi, și tot nu ne-am spăriet! Mai bine măria sa *și-ar căuta de drum* (ar pleca) și *ar da pace* unor (ar lăsa niște) oameni care i-au făcut nimică. Cetatea *n-avem gînd* (nu ne gîndim) să i-o dăm cu una cu două...

(C. Negruzzi)

Pentru înlăturarea confuziilor, li se mai poate da indicația că predicatul exprimat printr-o locuțiune verbală arată o acțiune, pe cînd predicatul nominal atribuie subiectului o însușire.

Pentru a lămuri elevilor care sînt mijloacele de exprimare a predicatului verbal, se recomandă profesorului să reducă toate posibilitățile la verb, pentru că numai așa elevii vor înțelege mai ușor de ce sînt grupate în această categorie. În tabelul care se alcătuiește cu exemplele pe baza cărora s-au arătat diversele posibilități de exprimare a predicatului verbal, se vor trece verbele corespunzătoare în dreptul locuțiunilor verbale, al interjecțiilor și adverbelor predicative.

Scanned with OKEN Scanner

Propoziții	Prin ce este exprimat predicatul	Verbul corespunzător
1) Codrul *clocoti* de zgomot.	— verb la mod predicativ	—
2) Atîta o *tăie capul* și pe dînsa.	— locuțiune verbală	*se pricepu*
3) *Firește* că a venit.	— adverb predicativ	*e firesc*
4) *Hai* cu tata !	— interjecție	*mergi*

Concluziile pot fi sintetizate deci în modul următor :

Predicatul verbal este exprimat prin :

— verb la mod predicativ, la toate diatezele ;

— locuțiune verbală ;

— adverbe predicative (în exemplul dat, adverbul nu poate primi un verb copulativ, înlocuirea se face cu o expresie).

— interjecție (cu valoare verbală).

Predarea predicatului nominal trebuie precedată de predarea noțiunilor de *verb predicativ, de verb copulativ nepredicativ*. Elevii au învățat la morfologie și au reluat chiar în lecțiile precedente noțiunea de verb auxiliar, adică de verb care ajută la formarea modurilor, a timpurilor, a diatezelor. Acum se pune problema ca elevii să înțeleagă noțiunea de **verb copulativ**, adică de verb care ajută la formarea unei părți de propoziție — a predicatului. Dacă elevii nu fac deosebirea dintre parte de vorbire (de care se ocupă morfologia) și parte de propoziție (de care se ocupă sintaxa), cu greu vor deosebi

și verbele auxiliare de verbele copulative. Se vor lua cîteva exemple pentru a explica această deosebire :

Am plecat.	— verb la perf. comp.	— format din verb. aux. *am*+ part. verb. de conjugat.
Sînt chemat.	— verb la prez. ind., dateza pasivă	— format din verb. aux. *sînt*+ part. verb. de conjugat.
Elevul este silitor.	— *este*=verb la prez. ind.	— *este silitor*=predicat format din verbul copulativ *este*+ adj. silitor.

În ultimul exemplu se exprimă legătura dintre subiectul *elevul* și însușirea atribuită acestuia : *silitor*. Legătura o face verbul *este* care, potrivit funcției îndeplinite, poartă numele de copulă. La clasa a VII-a li se va explica elevilor și funcțiunea copulativă a altor verbe : *a rămîne, a ajunge, a părea, a se face* etc. Explicația se face pe baza comparației între propoziții — perechi, în care același verb în unele formează predicat verbal, avînd înțeles de sine stătător, și în altele are rolul de a stabili legătura dintre subiect și numele predicativ.

Pentru a ușura elevilor înțelegerea noțiunii de **verb predicativ** și de **verb nepredicativ,** se poate folosi uneori procedeul de a înlocui verbele respective cu verbul copulativ *a fi,* cunoscut de elevi încă din clasa a V-a.

Curtea *rămîne goală* de oameni.	Curtea *este goală* de oameni.
Filip *rămîne* în fabrică.	
Ovăzul în care căzuse *sta neclintit.*	Ovăzul în care căzuse *era neclintit.*
Privighetoarea *stă* pe o creangă.	
Sub o pînză de lumină lunca *pare adormită.*	Sub o pînză de lumină lunca *este adormită.*

Mai dificilă este deosebirea dintre predicatele verbale și cele nominale, în cazul exprimării lor prin expresii verbale impersonale sau adverbe predicative. În genere, aceasta nu este o problemă care să fie discutată la clasele a V—VIII-a, însă în situația cînd elevii ar cere explicații, este bine să li se arate că majoritatea expresiilor verbale impersonale (de tipul : *e lesne, e rău, e drept, e greu* etc.) și adverbelor predicative (care se pot construi cu un verb copulativ : (e) *sigur*, (e) *probabil)* formează predicat nominal. Un argument în favoarea acestei explicații ar fi operația de transformare care permite acordul numelui predicativ cu subiectul : *e firesc* să se poarte așa→*e firească* **purtarea** asta ; *e greu* să călătorești iarna→ *e grea* **călătoria** iarna.

Pentru a explica prin ce părți de vorbire poate fi exprimat *numele predicativ*, profesorul poate folosi aceleași procedee ca și pentru predarea mijloacelor de exprimare a subiectului. Tot cu acest prilej, se pot repeta și fixa cunoștințe dobîndite de elevi despre verbele copulative, cu deosebire că elevii vor trebui să cunoască exemple de nume predicative exprimate prin substantive în cazul nominativ, dar și acuzativ : Tot izvoru-i *de cristal* (V. Alecsandri). Apoi se vor da exemple de nume predicative exprimate prin alte părți de vorbire, în afară de adjectiv și substantiv (numeral, verb la infinitiv sau la supin, adverb).

O importantă problemă în cadrul studierii părților principale de propoziție este aceea a acordului predicatului cu subiectul. Frecvența greșelilor de acord în exprimarea orală și scrisă a elevilor trebuie să determine pe profesori să dea o deosebită atenție pre-

dării acestei chestiuni și să revină asupra ei ori de cîte ori au ocazia.

Noțiunea de acord o au elevii de la învățarea adjectivului, a articolului etc., însă ea trebuie reluată și lămurită în legătură cu cele două părți principale de propoziție : subiectul și predicatul. Repetînd cu elevii definiția subiectului și a predicatului și subliniind legătura strînsă care există între ele, îi pregătim mai bine în vederea predării acordului dintre predicat și subiect.

Pentru învățarea acordului dintre predicatul verbal (și verbul copulativ) și subiect se poate folosi următorul procedeu : elevii analizează morfologic cele două părți de propoziție (subiectul exprimat prin substantiv sau pronume și predicatul exprimat prin verb) și aleg acele caracteristici care sînt comune ambelor părți de vorbire :

Numa-n zarea depărtată sună codrul de stejari.
(M. Eminescu)

codrul = el : pron. pers. ; *pers. a III-a sing.* ; masc. ; nom.
sună : verb ; conj. I ; ind. prez. ; *pers. a III-a sing.*

Caracteristicile flexiunii, comune celor două părți de vorbire, sînt persoana și numărul. Legătura dintre aceste două părți de vorbire o constituie acordul sau potrivirea dintre persoana și numărul subiectului și predicatului. Predicatul se schimbă după subiect, deci se acordă cu el.

Pentru corectarea greșelilor frecvente de acord din exprimarea elevilor se pot face exerciții de fixare a formelor luate de verbe la persoana a III-a singular și plural :

1) el cîntă — el coboară
   ei cîntă — ei coboară
2) el zice — el cînta — el scrie — el a plecat
   ei zic — ei cîntau — ei scriu — ei au plecat

Exercițiile se pot face și înlocuindu-se pronumele cu substantive, pentru ca elevii să-și dea seama că substantivul — subiect în propoziție — cere verbul la persoana a III-a ; *elevul* a plecat — *el* a plecat : *elevii* au plecat — *ei* au plecat.

După ce elevii și-au însușit regula generală a acordului predicatului cu subiectul, se va trece la problemele speciale ale acordului, de pildă, *acordul în număr și persoană într-o propoziție cu mai multe subiecte.* Luînd exemplul : „Mam'mare, mamițica și tanti Mița au promis tînărului Goe..." (I. L. Caragiale) și alcătuind schema :

Mam'mare	au promis	Pers. III sing.	= pers. III pl.
mamițica		" "	
și tanti Mița		" "	

se va atrage atenția elevilor că în propoziție sînt trei subiecte exprimate prin substantive, că acțiunea : *au promis* este făcută de toate aceste trei subiecte. Dacă propoziția ar fi pusă într-o formulă matematică, aceasta ar fi : ea + ea + ea (=ele) au promis ; subiectul fiind deci la plural, predicatul se pune de asemenea la plural. Mai greu poate fi înțeles acordul în exemple de felul : „Mam'mare și cu Goe dorm în compartiment", cu toate că, în cazul acesta, demonstrația e aceeași, numai că al doilea subiect precedat de prepoziția *cu* provoacă nedumeriri elevilor. Li se va explica elevilor că, din punctul de vedere al înțelesului, acțiunea este făcută de ambele persoane, de aceea și ca formă se acordă predicatul cu subiectul.

Pentru a lămuri elevilor acordul în persoană într-o propoziție cu mai multe subiecte (exprimate prin pro-

nume personale de diverse persoane), se va folosi același procedeu ca mai înainte :

Cît n-om fi morți, *voi* cinci și *eu*,
Copii, tot înainte !
(V. Alecsandri)

voi (pers. II pl.) + *eu* (pers. I sing.) → *vom fi morți* (pers. I pl.)

Intrarăm... *tu*, *cehul* și-apoi *eu*...
(E. Jebeleanu)

tu (pers. II sing.) + *cehul* (=el, pers. III sing.) + *eu* (pers. I sing.) → *intrarăm* (pers. I pl.)

Tu și *Culai* aprindeți focul !
(M. Sadoveanu)

Tu (persoana II sing.) + *Culai* (pers. III sing.) → *aprindeți* (pers. II pl.)

Din exemplele analizate se va ajunge la regula care stabilește prioritatea persoanei I sau a II-a asupra persoanei a II-a și a III-a, adică verbul se pune la persoana I în primul și al doilea exemplu, la persoana a II-a în al treilea exemplu etc. evident la plural, deoarece avem de-a face cu un subiect multiplu.

Pentru fixarea cunoștințelor și formarea deprinderilor în legătură cu acordul se vor efectua exerciții de analiză gramaticală, (după modelul celei indicate mai sus), de alcătuire a unor exemple, cu explicarea modului de realizare a acordului, și chiar a unor compuneri cu teme adecvate. De pildă, să se arate cum lucrează colectivul clasei cu prilejul pregătirii unei serbări, a unei excursii etc.

Scanned with OKEN Scanner

Cum problema *acordului numelui predicativ* cu subiectul nu se pune decît pentru numele predicativ exprimat prin adjectiv, explicația profesorului se va mărgini numai la cîteva situații, care sînt mai des întîlnite.

Acordul numelui predicativ exprimat prin adjectiv într-o propoziție *cu un singur subiect* (fie el la singular sau la plural) se face pe baza regulii acordului adjectivului cu substantivul determinat, deoarece predicatul nominal format din copulă și nume predicativ-adjectiv nu face decît să atribuie o însușire subiectului, prin intermediul copulei.

Mijloacele de care se folosește profesorul pentru a explica regulile acordului numelui predicativ cu subiectul pot fi aceleași ca și pentru acordul predicatului verbal cu subiectul : analiza morfologică pentru aflarea caracteristicilor comune, schemele etc. Indicăm mai jos formulele care pot fi folosite pentru predarea regulilor acordului numelui predicativ sau al participiului (verbului la diateza pasivă) într-o propoziție cu subiect mult plu.

— Împăratul și fetele au rămas *încremeniți* (I. Creangă);
masc sing. + fem. pl. (ființe)=masc. pl.
— Muntele, cîmpia, dealurile erau *înverzite* ;
masc. sg. + fem. sg. + neutru pl. (lucruri)=fem. pl.
— Cîmpia, dealurile, munții erau *înverziți* ;
fem. sg. + neutru pl. + masc. pl.=masc. pl.
— Cerul, cîmpia, florile erau *însorite* ;
neutru sg. + fem. sg. + fem. pl. = fem. pl.

Acordul numelui predicativ cu subiectul multiplu care cuprinde și un substantiv masculin — nume de lucru — depinde de locul pe care îl ocupă substantivul masculin — mai depărtat sau imediat lîngă verb. Deci, în ca-

Scanned with OKEN Scanner

zul cînd, în subiectul multiplu, substantivul masculin — nume de lucru — este așezat lîngă predicat, acordul numelui predicativ-adjectiv se face cu acesta, iar în cazul cînd substantivul masculin este urmat de altul feminin sau neutru, acordul numelui predicativ se face cu acestea din urmă.

Preocuparea de bază însă a profesorului în legătură cu tema „acordul predicatului cu subiectul" trebuie să fie ca elevii să aplice în practica propriei lor exprimări cele învățate. Această preocupare nu se limitează la orele rezervate temei respective, nici chiar numai la lecțiile de gramatică, ci și la cele de lectură literară ; în genere, la orice activitate a elevilor : compuneri, teme la alte discipline, referate în cadrul organizațiilor de copii și tineret etc.

Problema r e p e t ă r i i părților de propoziție și, îndeosebi, a celor principale nu se pune în același fel ca la studiul părților de vorbire. În cadrul studierii sintaxei propoziției, orice parte de propoziție am preda, vom porni întotdeauna de la tot — adică de la propoziție, și vom cere întotdeauna elevilor să găsească părțile principale ale propoziției — indiferent dacă scopul lecției noastre este predarea predicatului, a atributului sau a complementului. În propozițiile și în textele pe baza cărora se studiază partea de propoziție respectivă, vom întîlni întotdeauna — sau mai bine zis — profesorul va avea grijă ca elevii săi să întîlnească întotdeauna — variate cazuri de exprimare a subiectului, de predicate verbale sau nominale etc.

Scanned with OKEN Scanner

3. Părțile secundare de propoziție

Elevii clasei a V-a cunosc părțile secundare de propoziție încă din clasele precedente. De altfel, chiar în cursul studierii morfologiei adesea s-a discutat despre funcțiunile sintactice ale diferitelor părți de vorbire. De exemplu, cînd s-au studiat cazurile substantivului, ale pronumelui, elevii au învățat că aceste părți de vorbire pot avea nu numai funcțiunea de subiect, ci și aceea de atribut, de complement; cînd au studiat adjectivul au învățat că funcțiunea obișnuită a acestuia în propoziție este de atribut. La fel, despre verbele la modurile nepredicative au aflat că pot avea funcțiune de atribut, de complement. Așa că elevii, de fiecare dată cînd încep studierea părților secundare ale propoziției, vin cu un bagaj de cunoștințe în acest domeniu; aceste cunoștințe trebuie completate și sistematizate în cadrul lecțiilor respective. De asemenea, din lecțiile precedente de sintaxă a propoziției au învățat structura propoziției, cum se leagă între ele părțile de propoziție, raporturile dintre determinat și determinant și s-au deprins să pună întrebările pentru aflarea părților secundare de propoziție.

În cursul predării părților secundare ale propoziției îi mai revine profesorului sarcina de a folosi materialul predat în scopul dezvoltării gîndirii logice a elevilor și al lărgirii posibilităților lor de exprimare.

Ținînd seama că studiul atributului și al complementului pune elevilor, în unele cazuri, probleme dificile prin caracterul uneori greu de precizat al anumitor construcții ale limbii vorbite sau ale limbii literare, profesorul va trebui să arate elevilor că varietatea și bogăția

de forme și de construcții ale limbii române nu pot fi întotdeauna încadrate în tiparele gramaticii — că nu limba a fost croită după gramatică, ci gramatica se străduiește să descopere și să explice regulile de modificare și de îmbinare a cuvintelor.

Atragem atenția asupra acestui fapt, deoarece în cadrul analizei gramaticale se pot întîlni situații complexe, dificile. Aceste greutăți determină uneori pe profesori să aleagă pentru analize gramaticale numai propoziții cu o structură sintactică simplă. Munca elevilor în acest caz devine banală, plictisitoare și pur formală, deoarece nu le cere un efort mai susținut, nu le dezvăluie bogăția și varietatea posibilităților de exprimare a limbii române. Lecțiile de sintaxă reduse la probleme simpliste nu vor putea atrage pe elevi, nu vor putea suscita interesul lor pentru studiu și nici dragostea și admirația pentru frumusețea limbii materne. Este drept că pînă în clasa a VIII-a, de pildă, pentru complementul circumstanțial nu se prevede în programa școlară decît studiul a cinci feluri de circumstanțiale : de loc, de timp, de mod, de cauză și de scop. Însă elevii vor întîlni în textele pentru analizat și alte cazuri, care nu pot fi încadrate în aceste tipuri de mai sus. Asta nu înseamnă că profesorul nu poate discuta cu elevii care este nuanța de sens pe care o are un complement circumstanțial de felul : „*Trăind și nemurind* îi vedea cine sînt eu“ (I. Creangă) sau „*Cu toate* aceste *temeiuri* de descurajare, sufletu-mi te slăvește încă, înzeită libertate“... (N. Bălcescu). În prima propoziție sensul complementului este condițional, în a doua este concesiv. Predînd elevilor sintaxa pe baza celor mai bune modele de limbă literară, profesorul nu va evita

Scanned with OKEN Scanner

asemenea construcții, care îi dau posibilitatea să dovedească elevilor că limba română posedă mijloace variate de exprimare a tuturor nuanțelor de gîndire.

De asemenea, profesorul va trebui să deprindă pe elevii săi să dea atenție înțelesului cuvintelor, al construcțiilor atunci cînd fac analiza sintactică și să nu fragmenteze propoziția despărțind expresii care numai luate în întregime redau exact gîndirea. De pildă, în propoziția : „Pe aproape de miezul nopții, fata împăratului se preface într-o păsărică..." *(I. Creangă),* complementul circumstanțial de timp este exprimat prin întreg grupul : *pe aproape de miezul nopții.*

Funcțiunile sintactice ale cuvintelor din propoziție sînt uneori indicate de prepozițiile care le preced, însă și în acest caz elevii trebuie să pornească de la înțelesul propoziției și nu de la considerația că o anumită prepoziție indică un anumit raport.

Deși în propozițiile : „Cu Spînul am tot dus-o..." și „...zise atunci calul nechezînd cu înfocare..." *(I. Creangă)* complementele *cu Spînul* și *cu înfocare* sînt exprimate prin substantive precedate de prepoziția cu, primul este complement indirect, iar al doilea este complement circumstanțial de mod. Deci numai analiza sensului părții de propoziție poate duce la concluzia justă. Elevii trebuie să-și dea seama de aceste probleme interesante pe care le pune studiul sintaxei și să se străduiască să facă din însușirea ei un mijloc de cunoaștere a limbii române și de dezvoltare a propriei lor exprimări.

Atributul

Noțiunea de atribut ca parte secundară a propoziției care determină un substantiv sau un pronume este cunoscută elevilor. De aceea, la predarea atributului de-a lungul claselor V—VIII accentul trebuie pus pe cunoașterea felurilor atributului, a părților de vorbire prin care poate fi exprimat acesta și pe valoarea lui stilistică.

Elevii știu că atributul este deseori exprimat prin adjectiv și de la definiția adjectivului știu că acesta din urmă arată însușirea obiectelor. De asemenea, ei mai știu că legătura strînsă dintre obiect și însușirea lui se exprimă din punct de vedere gramatical prin acorul adjectivului în gen, număr și caz cu substantivul determinat.

Predarea atributului adjectival trebuie să se bazeze pe aceste cunoștințe și să completeze elevilor sfera posibilităților de exprimare a atributului adjectival cu celelalte părți de vorbire care au valoare adjectivală și îndeplinesc în propoziție funcțiunea de atribut: numeralul (cardinal, ordinal, multiplicativ). Participiul avînd în limba română în majoritatea cazurilor valoare adjectivală, se înglobează la atributul adjectival. După cunoașterea adjectivelor de natură pronominală (posesive, demonstrative, nehotărîte etc.) se adaugă treptat la posibilitățile de exprimare ale atributului adjectival și aceste părți de vorbire.

Lecțiile despre atributul adjectival la clasele a V-a și a VI-a urmăresc ca elevii să recunoască părțile de vorbire prin care este exprimat atributul, să-și reamintească anumite noțiuni învățate la morfologie (de exemplu,

Scanned with OKEN Scanner

felurile numeralului, adjectivele pronominale etc.) și să-și dea seama de importanța pe care o are în vorbire precizarea însușirilor unui obiect. De aceea, este bine ca textul pe care se va face predarea atributului adjectival sau analiza pentru fixarea cunoștințelor să fie o descriere : un pastel, un portret (de pildă, cîteva strofe dintr-un pastel de V. Alecsandri, Șt. O. Iosif, prima parte a legendei : *Muma lui Ștefan cel Mare* de D. Bolintineanu etc.). Ca temă pentru acasă, se poate da elevilor să redacteze o descriere în care vor trebui să folosească și să sublinieze atributele adjectivale. În clasele a VII-a și a VIII-a, pentru fixarea cunoștințelor despre atributul adjectival și despre părțile de vorbire prin care poate fi exprimat (care au valoare adjectivală) se poate folosi următorul tabel :

Atribut adjectival

- adjectiv : *Vesela, verde* cîmpie acu-i tristă, veștejită. (V. Alecsandri)
- participiu : Pîraiele *umilate* curg iute șopotind. (V. Alecsandri)
- numeral
  - cardinal : Caii zboară ca *doi* zmei. (V. Alecsandri)
  - ordinal : ...coborî la *al doilea* pod al văii. (M. Sadoveanu)

Adjectiv pronominal

- posesiv : Și gîndirea *mea* furată se tot ducea încet la vale. (V. Alecsandri)
- demonstr. Muntele *acela* se va ridica tot mai sus... (G. Bogza)
- nehot. ... o măreție lua locul *altei* măreții... (G. Bogza)
- relativ-interog. : *Ce* treabă ai tu, urîtule ? (I. L. Caragiale)

Predarea atributului adjectival mai ridică două probleme. În primul rînd, elevii trebuie să cunoască *punctuația* cerută de atributul adjectival, și anume faptul că între substantiv și atributul adjectival nu se pune virgulă. Excepție face atributul exprimat printr-un participiu urmat de alte compliniri și care ar putea fi transformat într-o întreagă propoziție atributivă. De exemplu, în propoziția „Mă gîndeam la o noapte, petrecută de mult... în coliba plină de fum a păstorilor...“ (G. Bogza) atributul adjectival *petrecută* este urmat de complementul de timp *de mult* și întreaga construcție ar putea fi transformată în propoziția : pe care am petrecut-o (o petrecusem) de mult.

În al doilea rînd, trebuie să se atragă atenția elevilor asupra faptului că atributul adjectival poate fi exprimat printr-un adjectiv la orice grad de comparație și că la analiza sintactică se consideră atribut întreaga construcție. În propoziția : „Numele *celui mai vestit* munte al Bucovinei cobora... asupra fabricii din vale“ (G. Bogza) atributul adjectival al substantivului *munte* e exprimat prin cuvintele *celui mai vestit.*

Predarea atributului substantival se desfășoară de-a lungul claselor V—VII : în clasa a V-a se face cunoscut elevilor atributul exprimat printr-un substantiv în cazul genitiv și în cazul acuzativ, iar la clasele următoare se fixează cunoștințele despre atributul genitival și prepozițional și apoi se dă noțiunea de apoziție — simplă și dezvoltată — și se precizează punctuația.

Lecția despre atributele substantivale la clasa a VII-a se poate desfășura pe baza analizei unui text, elevii alegînd atributele substantivale și așezîndu-le în coloane

separate, după cazul în care stau substantivele. Profesorul va explica elevilor că apoziția stă în cazul nominativ sau, mai rar, în același caz (G.D.) cu determinatul.

Analizîndu-se următorul fragment din *Călin* de M. Eminescu :

> Căci din patru părți *a lumii* împărați și-mpărătese
> Au venit ca să serbeze nunta gingașei *mirese* ;
> Feți-Frumoși *cu păr de aur*, zmei *cu solzii de oțele*,
> Cititorii cei *de zodii* și șăgalnicul Pepele.
> Iată craiul, *socru mare*, rezemat în jilț *cu spată*,
> El pe capu-i poartă mitră și-i cu barba pieptănată ;
> Țapăn, drept, cu schiptru-n mînă șade-n perine *de puf*
> Și cu crengi îl apăr pagii de muscuțe și zăduf...
> Acum iată că din codru și Călin *mirele* iese,
> Care ține-n a lui mînă mîna gingașei *mirese*.
> Îi foșnea uscat pe frunze poala lung-a albei *rochii*....

se va alcătui un tabel cu atributele substantivale, împărțite în cele trei categorii :

Atributul substantival

Genitival (posesia)	*Prepozițional (felul)*	*Apozițional*
(părți) — *a lumii*	(Feți-Frumoși) *cu păr*	(craiul) *socru mare*
(nunta) — (gingașei) *mirese*	(păr) *de aur*	
(Mîna) — (gingașei) *mirese*	(zmei) *cu solzii*	(Călin) *mirele*
(poala) — (albei) *rochii*	(solzii) *de oțele*	
	(cititorii) *de zodii*	
	(jilț) — *cu spată*	
	(perine) — *de puf*	

Din analiza fiecărui atribut găsit, elevii vor repeta faptul că atributul genitival arată posesia (mîna *miresei*, poala *rochiei*), cel prepozițional arată felul obiectului (păr *de aur*, jilț *cu spată*), iar ca element nou vor învăța

că apoziția poate înlocui substantivul pe care-l lămurește, fiindcă de fapt îl numește din nou (indicîndu-i numele, profesia, caracteristica etc.).

În genere, în lecțiile despre atribut, se vor analiza texte cuprinzînd multe atribute de fiecare fel, pentru ca elevii să observe bogăția de înțelesuri pe care o exprimă îndeosebi atributele genitivale și prepoziționale. De asemenea, se va atrage atenția elevilor asupra faptului că, deoarece substantivul poate fi înlocuit cu un pronume, așa după cum există atribute substantivale genitivale și prepoziționale, sînt și atribute pronominale (exprimate deci prin pronume) în cazul genitiv sau acuzativ (pronume precedat de prepoziție), de ex. : „ține-n *a lui* mînă“ etc., precum și apoziții exprimate prin pronume. Cu prilejul predării atributului pronominal se pot discuta cu elevii și unele situații întîlnite de exprimare a atributului pronominal printr-un pronume în cazul dativ. De pildă, în textul de mai sus, se va explica elevilor că în construcția : pe capu-*i*, -*i* pronume personal de pers. III în cazul dativ poate fi schimbat astfel : pe capul *lui*, deci are funcțiune de atribut pronominal genitival (egal în valoare cu : pe capul *împăratului*). În ultimul vers, elevii trebuie lămuriți că pronumele *îi* nu poate avea funcțiunea de complement indirect (este aberant : cui îi foșnea rochia ?), ci este un atribut care exprimă posesia : rochia *ei* (a miresei) foșnea. De altfel, valoarea de posesiv a pronumelui în dativ a fost semnalată elevilor încă de la predarea valorilor și funcțiunilor pronumelui reflexiv și, implicit, personal.

Lecția despre apoziție trebuie să urmărească nu numai învățarea noțiunii de apoziție, ci să lămurească și

structura ei (simplă, exprimînd numele propriu pe lîngă cel comun, sau profesia etc., și dezvoltată), precum și punctuația cerută de acest fel de atribut.

Explicațiile în legătură cu sensul, componența și punctuația apoziției se pot da tot pe baza analizei unui text, de pildă a unui citat din *Fragment de biografie* de I. Creangă.

Peste vr-un an, vornicul prinzînd la oaste cu arcanul pe bădița *Vasile*, *dascălul nostru*, școala a rămas pustie, iară noi *școlarii*, care eram peste patruzeci la număr, ne-am împrăștiat pe la casele noastre. După vr-un an, iarăși s-a deschis școala. Dar dascălul *Iordache* fiind cam chilaci a început a ne rădica de urechi la fîrta, deasupra ușei și a ne prea îndesi la spinare cu sfîntul *Neculai*, *un bici de curele făcut și dăruit școalei de moș Fotea*, *cojocarul satului*.

Apoziția simplă

1) (bădița) *Vasile*
— arată numele propriu pe lîngă cel comun (se analizează însă ca o unitate)

2) (noi) *școlarii*
arată calitatea (aici determină un pronume).

3) (dascălul) *Iordache*
— arată numele propriu pe lîngă cel comun.

Apoziția dezvoltată

a) (bădița Vasile) *dascălul nostru*
— arată calitatea, îndeletnicirea;
— e formată din două părți: *dascălul*, atrib. subst. și *nostru* — atribut adj.;
— se pune între virgule.

b) (sfîntul Neculai) *un bici de curele făcut și dăruit școalei de moș Fotea.*
— arată nu numai numele comun pe lîngă cel propriu, ci lămurește într-o prescurtare de propoziție substantivul determinat;

4) (sfîntul) *Neculai*
— arată numele propriu pe lîngă cel comun.

5) (moș) *Fotea*
— arată numele propriu pe lîngă cel comun (se analizează ca o unitate)

Apoziția simplă nu se desparte, de obicei, prin virgulă de substantivul determinat.

— format din atribut substantival, atribute adjectivale, complement și încă o apoziție.
— se pune între virgule.

c) (Moș Fotea) *cojocarul satului*
— arată îndeletnicirea,
— formată din două părți: atrib. subst. și atribut genitival;
— se pune între virgule.

Apoziția dezvoltată se desparte prin virgule de restul propoziției.

La predarea atributului verbal și adverbial se procedează la fel ca și la predarea celorlalte feluri de atribute. Cu prilejul învățării atributului verbal, elevii vor repeta modurile nepredicative ale verbelor și-și vor lărgi astfel cunoștințele despre funcțiunile sintactice ale celor trei moduri: infinitiv, gerunziu și supin.

Dăm mai jos planul unei lecții de repetare a atributului, așa cum se poate desfășura la clasa a VII-a.

Clasa a VII-a.

Subiectul lecției: atributul.

Tipul lecției: lecție de repeare și de sistematizare a cunoștințelor.

Scopul lecției: Repetarea noțiunii de atribut; reamintirea posibilităților diverse de exprimare a atributului; înțelegerea rolului stilistic al atributului (de precizare, de concretizare a obiectului, de realizare a unei exprimări mai colorate, mai plastice).

Metode și procedee: conversația, analiza gramaticală, alcătuirea schemei la tablă.

Scanned with OKEN Scanner

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

II. *Anunțarea subiectului lecției și a scopului ei*

Vom face o lecție de recapitulare a atributului, spre a fixa cunoștințele despre această parte de propoziție și pentru a-l folosi corect în vorbire și în scriere.

III. *Recapitularea cunoștințelor*

1) O scurtă verificare a cunoștințelor dobîndite de elevi în clasele și în lecțiile anterioare despre atribut.

— Care sînt părțile secundare ale propoziției?

— Ce este atributul? Dați exemple.

— Ce părți de vorbire determină atributul? Analizați exemplele.

— Ce deosebire există între subiect și substantiv?

— Prin ce părți de vorbire au fost exprimate atributele din exemplele date?

— Cum se acordă atributul exprimat prin adjectiv cu substantivul?

— În ce cazuri stau atributele exprimate prin substantive din exemplele voastre?

— Prin ce alte părți de vorbire poate fi exprimat atributul? Dați exemple.

2) Exercițiile aplicative.

Se analizează un fragment din *Nada florilor* de M. Sadoveanu (profesorul a adăugat o frază la text). Se despart propozițiile și se găsesc atributele.

„Am stat un răstimp la hodină sub sălcii și bunicul meu Pintilie mi-a spus o întîmplare de demult cînd au purces în bejenie unele sate ale noastre de la apa Moldovei. I-au urmărit călărașii lui Vodă, ca să-i aducă înapoi la șerbia lor; dar acei călărași nu s-au mai întors și au rămas bejănari, pînă în ziua de azi, prăpădiți de vatra părintească.

Bunicul a oftat, și-a luat uneltele de pescuit și am plecat".

Scanned with OKEN Scanner

Pe măsură ce sînt analizate atributele, arătîndu-se ce substantive determină, prin ce părți de vorbire sînt exprimate (adică se precizează felurile atributelor), se completează următorul tabel :

Definiția	Felurile atributului				
	Adjectival	Substantival	Pronominal	Verbal	Adverbial
a) parte secundară a propoziției	(bunicul) *meu*	(bunicul) *Pintilie*			(întîmplare) *de demult*
b) determină un substantiv (pronume sau orice alt substitut al substantivului)	*unele* (sate) (sate) *ale noastre*	(sate) *de la apa* (apa) *Moldovei* (Călărașii) *lui Vodă*			(ziua) *de azi*
	acei (călărași), (vatra) *părintească*		(șerbia) *lor*	(uneltele) *de pescuit*	

Tabelul se poate completa cu alte exemple de atribute exprimate prin numerale, participii, pronume demonstrative, nehotărîte, prin verbe la infinitiv, gerunziu, aceste exemple date de elevi sînt analizate potrivit indicațiilor din schemă. Li se recomandă elevilor să-și amintească exemple din opere literare studiate la lectură.

3) Concluziile lecției

a) Definiția atributului ; atributul este o parte secundară a propoziției care determină un substantiv sau un substitut al lui ;

— el arată însușirile obiectelor, materia din care sînt făcute, numărul lor etc., arată cui aparțin obiectele etc.

Scanned with OKEN Scanner

— poate fi exprimat prin adjectiv, substantiv, pronume, verb la mod nepredicativ, adverb.

b) Importanța atributului în vorbire ; face mai vie și mai plastică descrierea naturii, a personajelor unei opere literare ; conferă exprimării, în general, mai multă plasticitate.

c) Concluzii asupra nivelului clasei — aprecieri, evidențieri etc.

IV. *Tema pentru acasă*

Să se găsească atributele din primele trei strofe ale pastelului *Sfîrșit de toamnă* de V. Alecsandri și să se arate ce rol au în poezie (oral).

După ce elevii au învățat și au repetat felurile atributului, este bine ca profesorul să se preocupe de felul în care ei știu să aplice cele învățate în propria lor exprimare, cum folosesc diferitele feluri de atribute pentru precizarea, concretizarea obiectelor, pentru a da culoare, plasticitate stilului lor, cum știu să aplice regulile de punctuație învățate cu prilejul studierii atributului. În acest scop, li se poate cere să alcătuiască o compunere pe o temă dată și apoi să explice rostul atributelor folosite. Bineînțeles că li se va atrage atenția să nu întrebuințeze atribute decît acolo unde este absolut necesar pentru exprimarea ideii ; de aceea, este bine să li se ceară justificarea fiecărui atribut folosit.

Acest mijloc de aplicare în practică a noțiunilor de sintaxă dă rezultate bune dacă profesorul știe să lege cunoștințele de gramatică ale elevilor cu cele dobîndite la lectura literară și dacă se pricepe să-i îndrumeze în alegerea și tratarea temei compunerii.

Scanned with OKEN Scanner

Complementul direct

Principalele scopuri urmărite în predarea complementului direct sînt ca elevii :

a) să-și însușească noțiunea de complement direct ;

b) să cunoască posibilitățile de exprimare a complementului direct în limba română ;

c) să lege această noțiune de funcția tranzitivă a verbelor ;

d) să deosebească complementul direct de cel indirect și de cel circumstanțial de loc (exprimat prin substantiv precedat de prepoziția *pe)* ;

e) să evite greșelile de topică și de punctuație în folosirea complementului direct.

Complementul direct determină un verb tranzitiv și arată obiectul asupra căruia se exercită o acțiune sau care este rezultatul unei acțiuni. Complementul direct fiind strîns legat de acțiune, de verb, înțelegerea lui este condiționată de cunoașterea temeinică a verbului. Cum aceste noțiuni au fost studiate la morfologie, ele vor fi reluate acum la predarea complementului, adîncite și completate. Folosind același procedeu intuitiv, profesorul va lămuri pe baza cunoștințelor despre subiect și predicat ale elevilor c e e s t e c o m p l e m e n t u l d i r e c t. În exemplele :

Madam Popescu mai *sărută* o dată dulce *pe maiorașul.*
(pe cine sărută ?)

subiectul (autorul acțiunii) — verbul (acțiunea) — complementul direct (obiectul asupra căruia trece direct acțiunea)

El *a pus sabia* în teacă. (ce a pus?)
sub. v. c.d.
Maiorul *alege o trîmbiță și* (ce alege?)
sub. v. c.d.
o tobă.
c.d.
Militarul *o aprinde pe a lui.* (ce aprinde?)
sub. c.d. v. c.d.
(tu) *ai să spargi ceva.* (ce ai să spargi?)
sub. v. c.d.

La clasele a VI-a și a VII-a, elevii avînd noțiunea de diateză, apoi de verb tranzitiv, profesorul va trebui să reia explicația, ambele cunoștințe servind în egală măsură la înțelegerea mai adîncă a complementului direct și a celui indirect.

Elevii trebuie să știe că numai verbele tranzitive la diateza activă pot avea complement direct. Verbele însoțite de pronume reflexiv în cazul acuzativ, verbele activ-pronominale, au și ele complement direct, însă în acest caz acțiunea subiectului trece asupra unui obiect care este una și aceeași persoană cu subiectul. De pildă, în propoziția: „Ionel se admiră", tot subiectul suferă acțiunea, avem de-a face deci cu un complement direct exprimat printr-un pronume reflexiv (care se recunoaște după identitatea de persoană cu subiectul) — la pers. I și a II-a, sau și după formă, pers. a III-a.

Mai departe, profesorul va arăta elevilor că nu numai verbul-predicat poate avea un complement direct; verbul la modul infinitiv, gerunziu sau supin — indiferent de funcțiunea sa sintactică — poate avea de asemenea complement direct. De aici, elevii vor învăța, ca și la atribut, că nu predicatul cere complement, ci verbul în general, deci că părțile secundare ale propoziției sînt

determinante ale unor părți de vorbire : substantiv, pronume (în ce privește atributul) ; verbe, adjective, adverbe (în ce privește complementul). În exemplele :

1) Madam Popescu *sărutînd* dulce pe **maiorașul** îl iartă.	— complementul direct **pe maiorașul** determină verbul la gerunziu *sărutînd*.
2) Ieșise pentru *a turna* **dulceață** în șoșonii musafirului.	— complementul direct **dulceață** determină verbul la infinitiv *a turna*.
3) *A terminat* **de fumat ţigara.**	— primul complement direct, **de fumat,** exprimat printr-un verb la supin, determină verbul *a terminat* — predicatul propoziției ; al doilea complement direct, **ţigara,** determină verbul la supin *de fumat*.

După ce lămurește noțiunea de complement direct și se arată ce fel de verbe determină acesta, se poate trece la examinarea părților de vorbire prin care se exprimă. Din demonstrațiile de mai sus, elevii văd că principalele părți de vorbire prin care este exprimat complementul direct sînt un substantiv sau un pronume. Faptul este firesc, deoarece complementul direct reprezintă *obiectul* asupra căruia trece direct acțiunea, care rezultă din acțiune.

Cînd studiază posibilitățile de exprimare a subiectului, elevii învață că acesta poate fi exprimat prin substantiv, pronume, verb la infinitiv și supin, care au tot valoare nominală, și prin orice altă parte de vorbire care are valoare de substantiv. Aceleași criterii se aplică și la mijloacele de exprimare a complementului direct. Dacă

elevii au înțeles noțiunea de complement direct, le putem cere să dea ei exemple (pe măsură ce au cunoștințele morfologice necesare) de complemente directe exprimate prin substantive, pronume personale, reflexive, demonstrative, nehotărîte, numerale, verbe la infinitiv sau la supin. Ne vom opri în mod special asupra complementului direct exprimat prin formele neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv, deoarece este bine să folosim prilejul oferit pentru repetarea acestor forme și a ortografiei lor. În exemplele :

...*îl* scuipă să nu-*l* deoache și-*l* lasă jos ;
...sărută-*mă*... și să *te* iert ;
...se repede la mingea *pe care* i-am adus-*o* eu ;
...*o* trîntește...
...să *te*-astîmperi.

elevii vor găsi complemente directe exprimate prin pronume personale (reflexive) de persoana I, a II-a și a III-a la formele lor neaccentuate și vor putea observa așezarea acestor complemente față de verb, precum și ortografia lor.

Una din greșelile frecvente făcute de elevi la găsirea complementului direct este confuzia dintre complementul direct și cel circumstanțial de loc exprimat prin substantiv precedat de prepoziția *pe*. În propoziții ca :

Pe drumul de costișe ce duce la Vaslui
Venea un om...

(V. Alecsandri)

sau

...*pe două mese, pe canapea, pe fotoluri* și pe jos stau îngrămădite fel-de-fel de jucării.

(I. L. Caragiale)

elevii iau adesea circumstanţialele subliniate drept complemente directe, fiind induşi în eroare de prepoziţia *(pe)* pe care sînt obişnuiţi să o întîlnească adesea înaintea complementului direct exprimat prin substantiv în cazul acuzativ.

Cu ajutorul exemplelor, profesorul le va demonstra că, în cazul complementului direct, prepoziţia *pe* precedă numai substantivele care numesc persoane, fiinţe sau lucruri personificate (în basme, de pildă), că acest lucru se poate verifica şi căutînd exemple de complemente directe exprimate prin pronume. În cazul cînd e vorba de o persoană, se foloseşte prepoziţia *pe* : „Am văzut *pe acesta, pe cineva, pe altul*“, dar se poate spune „Am citit *asta* (cartea), *ceva, alta*“, cînd e vorba de lucruri.

De asemenea, trebuie să se atragă atenţia elevilor şi asupra întrebării folosite : complementul direct răspunde la întrebarea *pe cine ?* pusă pentru a afla fiinţe şi la întrebarea *ce ?* pentru a afla lucruri. Întrebarea *pe ce ?* arată locul, suprafaţa unde (pe ce ?) este aşezat un obiect (sau unde se desfăşoară acţiunea etc.) ; deci la această întrebare răspunde un circumstanţial de loc.

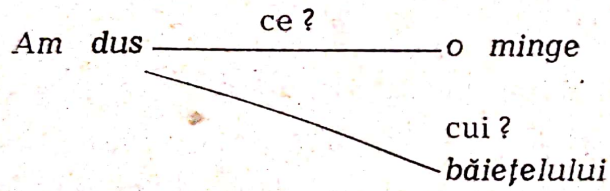
Tot în cadrul lecţiilor despre complementul direct trebuie corectată tendinţa elevilor de a da exemple de propoziţii cu complement direct (exprimat prin substantiv, pronume demonstrativ, verb la infinitiv) aşezat la începutul propoziţiei (de ex. : „Pe maiorăşul mama l-a sărutat dulce“), precum şi de a despărţi prin virgulă complementul direct care urmează imediat după verbul determinat. Argumentarea profesorului, folosind schema iniţială

subiect	acţiunea pe care o săvîrşeşte	obiectul asupra căruia trece direct acţiunea

se bazează pe explicația că — în mod logic — întîi trebuie să arătăm cine face acțiunea, ce acțiune face și apoi obiectul care suferă acțiunea, iar legătura dintre acțiunea și obiectul care suferă acțiunea este tot atît de strînsă ca aceea dintre subiect și acțiunea sa, deci așa cum nu punem virgulă între subiect și predicat, tot așa nu e permis să despărțim verbul de complementul său direct.

Complementul indirect

Predarea complementului indirect se leagă strîns de cele învățate de elevi la studierea complementului direct. Analizînd propoziția : *Am dus băiețelului o minge* și reprezentînd grafic raporturile :



demonstrăm elevilor că asupra obiectului *o minge* se exercită acțiunea *am dus*, de aceea l-am legat de verb cu o linie orizontală, pe cînd obiectul : *băiețelului* este interesat în această acțiune, din acțiune rezultă un folos sau o pagubă pentru obiect (de aceea e legat de verb printr-o linie oblică).

Elevii claselor V—VIII nu învață deosebirea dintre complementul indirect în cazul acuzativ și complementele circumstanțiale sociative și cele de relație. De aceea, în clasele V—VIII, în cadrul complementului indirect, vor fi explicate și aceste circumstanțiale, deoarece nu ne vom putea niciodată mărgini la analiza unor texte care

să nu conțină asemenea construcții. S-ar putea, de altminteri, ca elevii chiar să ne ceară explicații în legătură cu aceste complemente, pe care le întîlnesc în mod obișnuit și despre care nu li s-a spus nimic la lecțiile de gramatică. Deci, în exemple de felul :

Am tras o raită *cu prietenul* meu Chiriac al lui Goian.

(I. Creangă)

Și cea dintîi școlăriță a fost însăși Smărăndița popii, o zgîtie de copilă ageră *la minte*.

(I. Creangă)

complementele *cu prietenul* (cu cine am tras o raită ?), *la minte* (ageră la ce ?) pot fi discutate o dată cu complementele indirecte.

În identificarea complementului indirect, elevii mai trebuie ajutați și prin cunoașterea acelor verbe care cer astfel de complemente : *a rezista, a se teme* etc. Ei mai trebuie învățați să facă deosebirea dintre întrebările cu care se află complementul direct, indirect și cele circumstanțiale. Pentru a nu confunda complementul indirect cu complementele circumstanțiale de cauză și de scop, îi vom învăța că ori de cîte ori complementul răspunde la întrebarea *de ce ?* sau *pentru ce ?* e bine să încerce să pună întrebările *din ce cauză ? în ce scop ?* și atunci vor vedea că nu poate fi vorba de un complement indirect, ci de un circumstanțial care arată fie cauza, fie scopul acțiunii.

După predarea complementului indirect va fi lămurit și complementul de agent. Repetînd cu elevii

diatezele verbului și schimbarea raportului dintre subiect și obiect de la diateza activă la diateza pasivă, le vom lămuri și existența acestui complement, de exemplu în propoziția : „Maiorașul este sărutat dulce *de mama*", care răspunde la întrebarea *de cine este sărutat ?* și arată, de fapt, pe autorul acțiunii.

Acest fel de complement se învață mai ușor prin transformarea construcțiilor cu verbul la diateza activă în construcții cu verbul la diateza pasivă. Dacă elevii pot realiza și explica această schimbare, înseamnă că și-au însușit atît complementul de agent, cît și diateza pasivă, rezolvînd astfel una din problemele grele ale morfologiei și sintaxei.

Complementele circumstanțiale

La definirea noțiunii de complement circumstanțial trebuie să se facă deosebirea dintre această noțiune și noțiunile de complement direct și indirect. Spre deosebire de complementul direct și de cel indirect care reprezintă obiectul asupra căruia trece sau căruia i se atribuie acțiunea, complementul circumstanțial arată împrejurările (locul, timpul, cauza, scopul) în care se petrece acțiunea sau modul în care se petrece acțiunea, de aceea poartă și numele de circumstanțial (de la *circumstanță* = împrejurare).

Complementul circumstanțial se mai deosebește de cel direct și indirect și prin faptul că determină adesea un adjectiv sau un adverb.

Predarea fiecărui fel de complement circumstanțial va urmări două scopuri : înțelegerea conținutului noțiunii și cunoașterea mijloacelor de exprimare. Este bine să dăm elevilor de la început pentru analiza fiecărui fel de complement circumstanțial un model de schemă care va cuprinde următoarele rubrici :

Compl. circ.	Pe cine determină	La ce întrebări răspunde	Prin ce parte de vorbire este exprimat

Elevii, avînd această indicație, vor putea pregăti cu ușurință analizele în clasă și acasă, vor învăța în mod organizat și sistematic fiecare fel de complement circumstanțial și vor fi pregătiți pentru lecțiile de recapitulare a complementului.

Pentru a face studierea complementelor circumstanțiale mai vie și mai interesantă, profesorul va cere elevilor să găsească și să analizeze — potrivit schemei date — circumstanțialele de timp, de loc sau de mod dintr-o operă literară anumită, chiar înainte de a începe predarea fiecărui fel de circumstanțial.

Dintre complementele circumstanțiale, cel de mod prezintă cele mai variate posibilități de exprimare și determină adeseori un adjectiv, un adverb.

În tabelul de la p. 507, s-a urmărit învățarea părților de vorbire prin care poate fi exprimat complementul circumstanțial de mod.

Scanned with OKEN Scanner

Felul circ.	Prin ce este exprimat	Exemple în propoziții
Circ. de mod	— subst. cu prep.	Răspîndindu-se *în roiuri* întind corturile mari.
	— adjectiv	Umbra morții se întinde *tot mai mare și mai mare...*
	— pronume	Papa cu-a lui trei coroane, puse *una peste alta!* Fulgerele adunat-au contra fulgerului...
	— numeral	Pîn' ce izvorăsc din veacuri stele *una cîte una...*
	— verb la gerunziu	*Durduind* soseau călării...
	— verb la infinitiv (locuț. verbală).	Dușmănit vei fi de toate *făr-a prinde* chiar *de veste.*
	— verb la participiu	*Risipite* se-mprăștie a dușmanilor șiraguri
	— adverb	Iar în urma lor se-ntinde *falnic* armia română.
	— locuț. adv.	...înainte-ți răsturnat-ai *val-vîrtej* oștile leite-n zale...

Tabelul a fost alcătuit folosindu-se exemple din *Scrisoarea III* de M. Eminescu, operă studiată de elevi la clasa a VI-a.

În cadrul predării complementului circumstanțial de mod, profesorul se poate opri asupra unui aspect al acestuia legat de problemele de stilistică cunoscute de elevi. Este vorba de circumstanțialul de mod care determină un verb sau un adjectiv, stabilind o comparație între acțiunea sau însușirea respectivă și o acțiune similară făcută de altcineva sau însușirea altui

obiect. De ex.: „aleargă *ca vîntul* și *ca gîndul*"; „fumînd ca orice *militar*"; „văz pe maiorul, alb *ca varul*"; „mă salută milităreşte ca orice *soldat*" etc.

Elevii își vor consolida astfel, pe baza înțelegerii construcției din punctul de vedere gramatical, cunoștințele lor despre comparație. Ca exercițiu se poate da elevilor să scoată, de exemplu dintr-un basm, 10—12 complemente circumstanțiale de mod care exprimă o comparație.

La clasele a VII-a sau a VIII-a, elevii pot înțelege cu ușurință complementul circumstanțial instrumental, mai ales cînd exprimă obiectul concret cu ajutorul căruia se face acțiunea, de ex. „și, urnindu-se din loc, începu a-și tîrîi iar ciubotele grele, îndemnînd *cu bățul* alb oile spre dumbrăvioara de la malul Siretului" (M. Sadoveanu).

Important e ca elevii să facă deosebirea dintre un complement instrumental și un circumstanțial de mod: „Copilul cel mărunțel îmi vorbea *cu seriozitate* și *cu durere*, ca un om mare", sau un complement sociativ: „Băiatul cel mai mititel al lui Dumitru Onișor ieșise *cu* șase *oi* la mugurul proaspăt al primăverii".

O altă problemă dificilă în predarea complementelor circumstanțiale, care se va pune și la predarea propozițiilor circumstanțiale respective, este deosebirea dintre complementul circumstanțial de cauză și cel de scop.

După ce elevii au învățat ambele feluri de complemente și i-am deprins să înlocuiască întrebarea *de ce?* — care nu este suficient de clară pentru aflarea felului circumstanțialului — cu întrebările *din ce cauză? în ce scop?*, după ce le-am dat ca indicație să se

orienteze și după prepozițiile care însoțesc aceste circumstanțiale (*de* — pe cele de cauză — și *pentru, spre* — pe cele de scop), le vom mai da ca îndreptar și următoarele criterii :

a) cauza precedă acțiunea, ea este anterioară acțiunii sau poate exista concomitent cu acțiunea respectivă, așa cum se poate constata în exemplele : „...care nu se-nfiorează *de*-a ta *faimă*, Baiazid" ; „Codrul clocoti *de zgomot* și *de arme* și *de bucium*" ; „Urlă cîmpul și *de tropot* și *de strigăt* de bătaie..." (M. Eminescu) ;

b) scopul urmează acțiunea, este țintă spre care tinde ; pentru atingerea acesteia se face acțiunea, așa cum se poate observa în exemplele : baba...scoase inimile din cîteșișapte caii, *spre a* le *pune* pe toate într-un tretin slab..." (M. Eminescu) sau : „...și azi vine *pentru a*-și *lua birul*" ; sau „...și azi vine *pentru bir*".

Lecția de repetare a complementului poate fi făcută pe bază de schemă, așa cum s-a ilustrat în partea introductivă.

Planul unei lecții de repetare a felurilor complementului la clasa a VII-a poate fi următorul :

Subiectul lecției : Complementul.

Tipul lecției : lecție de repetare și de sistematizare a cunoștințelor.

Scopul lecției : consolidarea cunoștințelor despre complement ; precizarea deosebirilor dintre cele trei feluri principale de complemente (direct, indirect și circumstanțial) ; consolidarea deprinderilor de a folosi corect diferitele feluri de complemente.

Metode, procedee : conversația, analiza morfologică și sintactică, folosirea tabelului sinoptic.

Scanned with OKEN Scanner

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției*

Se vor repeta cunoștințele despre complement, cu scopul de a fixa și adînci aceste cunoștințe, de a putea diferenția conștient felurile complementului și de a dezvolta deprinderile de exprimare, de folosire corectă a cunoștințelor care se repetă.

III. *Repetarea și sistematizarea cunoștințelor*

1) Repetarea cunoștințelor teoretice pe bază de chestionar.

Ce este complementul? Pe cine determină (ce părți de vorbire)? De cîte feluri sînt complementele? Ce arată fiecare fel de complement? Cîte feluri de complemente circumstanțiale ați învățat?

Pe măsură ce se stabilesc, cu ajutorul conversației, definiția, felurile complementelor etc., se formulează pe baza lor rubricile schemei. După întrebările de mai sus se notează primele două rubrici ale tabloului.

2) Sistematizarea cunoștințelor pe baza unor exerciții aplicative.

Elevii dau exemple — folosind pentru aceasta un fragment din *Scrisoarea III* de M. Eminescu — pe care le analizează și din care se extrag următoarele precizări cu caracter de sistematizare:

a) Părțile de vorbire determinate de complement (se va preciza că un complement poate determina un verb, indiferent dacă e sau nu predicatul propoziției, un adjectiv sau un adverb; complementul direct este cerut de un verb tranzitiv).

b) Întrebările la care răspunde fiecare fel de complement (se va insista asupra întrebărilor specifice și asupra folosirii atente a unor întrebări comune — *ce?, de ce?*).

c) Părțile de vorbire prin care poate fi exprimat fiecare fel de complement (se va arăta că uneori complementul exprimat prin

substantiv poate fi exprimat și prin pronume; se va face deosebirea între complementul circumstanțial exprimat prin substantiv cu prepoziție și cel exprimat prin adverb sau locuțiune adverbială; se va insista asupra exprimării complementului prin verbe la moduri nepredicative, pentru a repeta și această parte de vorbire).

Tabelul va fi completat cu exemplele cele mai potrivite și mai semnificative din punctul de vedere al construcției și al conținutului.

IV. *Concluzii*

Concluziile privitoare la problemele repetate vor fi trase de către elevi, care vor găsi în schema terminată definiția fiecărui fel de complement și exemplificarea lor. Profesorul conchide, apreciind calitatea cunoștințelor și deprinderilor dovedite de elevi, lipsurile lor, asupra căror lucruri vor trebui să revină etc.

V. *Tema pentru acasă*

Se cere studierea temeinică a schemei și identificarea complementelor din ultimele două paragrafe ale nuvelei „*Sobieţki și Românii*" de C. Negruzzi.

II. SINTAXA FRAZEI

Sintaxa frazei se studiază mai amplu la clasele a VII-a și a VIII-a, cînd elevii au posibilități mai mari de cuprindere și de înțelegere a problemelor gramaticale, cînd ei și-au însușit noțiunile de bază ale morfologiei și sintaxei propoziției, pe care se întemeiază studierea sintaxei frazei. De asemenea, cunoștințele elevilor în domeniul literaturii fiind mai bogate, ei au posi-

bilitatea de a analiza structura unei fraze, observînd și măiestria alcătuirii ei, nuanțele de înțeles exprimate cu ajutorul diverselor mijloace sintactice.

Studierea sintaxei frazei urmărește să dezvolte posibilitățile de exprimare orală și scrisă a elevilor, învățîndu-i să alcătuiască corect frazele compuse din cele mai variate feluri de propoziții și să-și însușească regulile de punctuație. Aceste sarcini nu pot fi realizate însă decît pe baza cunoașterii precise a noțiunilor gramaticale respective. Profesorul va lămuri elevilor structura frazei, raporturile existente între propozițiile unei fraze și mijloacele gramaticale prin care aceste raporturi se exprimă, pornind de la comparația cu raporturile dintre cuvintele care alcătuiesc o propoziție. Raporturile dintre părțile de propoziție pot fi de două feluri : raporturi de subordonare (cînd o parte de propoziție depinde de alta), sau raporturi de coordonare (cînd părțile de propoziție sînt de același fel). Orice parte secundară de propoziție depinde de cuvîntul pe care-l determină (substantiv, verb, adjectiv sau adverb) ; acest raport de subordonare se află cu ușurință, punîndu-se întrebarea la determinat pentru a afla determinantul. Raportul de dependență, de subordonare e marcat — așa cum s-a arătat la studierea legăturii dintre cuvintele unei propoziții — prin diverse mijloace (de exemplu, prin folosirea unei anumite forme a determinantului — regim, prin topică, prin folosirea prepozițiilor, prin acordul dintre determinant și determinat etc.).

Pe de altă parte, raportul de coordonare, de egalitate între cuvintele unei propoziții arată că ele îndeplinesc aceeași funcție, răspund la aceeași întrebare — amîndouă fiind subordonate aceluiași cuvînt, uneori

ambele avînd același determinant. Părțile de propoziție în raport de coordonare sînt legate prin conjuncții sau despărțite prin virgulă (în cazul unei enumerări).

Raporturile care se stabilesc între cuvintele unei propoziții se pot întîlni și între propozițiile care alcătuiesc fraza. De aici decurge următoarea indicație metodică: la predarea frazei, profesorul trebuie să recurgă la comparația dintre frază și propoziție, subliniind asemănarea raporturilor și a legăturilor dintre anumite părți de propoziție și anumite propoziții din componența unei fraze.

Analiza gramaticală continuă să fie principala metodă de învățare a noțiunilor de sintaxă a frazei, a regulilor de punctuație.

În cadrul predării sintaxei frazei, profesorul poate atrage atenția elevilor asupra greșelilor pe care le pot săvîrși aceștia în exprimare, datorită necunoașterii sau nerespectării regulilor gramaticale și a celor de punctuație. Profesorul, cunoscînd abaterile de la normele literare ale exprimării orale și scrise a elevilor săi, va insista în predare asupra anumitor capitole sau teme ale sintaxei frazei, va face cu elevii exerciții de folosire a unor anumite feluri de propoziții, a unor conjuncții coordonatoare sau subordonatoare sau a semnelor de punctuație (de exemplu a virgulei, a punctului și virgulei).

Citățm cîteva din greșelile frecvent făcute de elevi în acest domeniu: fraze alcătuite fără propoziție principală; lipsa acordului pronumelui relativ în subordonatele atributive (mai ales la acuzativ); folosirea conjuncțiilor *ca să*, *pentru ca să* în loc de *să*, a conjuncției

căci în loc de *că* pentru introducerea propoziţiilor completive ; absenţa virgulei după propoziţiile circumstanţiale aşezate înaintea regentei etc.

O altă lipsă a elevilor este şi faptul că nu folosesc decît rareori în scris şi în vorbire o serie de propoziţii subordonate : comparative, consecutive, condiţionale, concesive, deşi în construcţia frazei ele şi-ar avea locul. De asemenea, ei nu folosesc variate conjuncţii coordonatoare şi subordonatoare, mărginindu-se să utilizeze atît în scris cît şi în vorbire cîteva conjuncţii mai frecvente.

Profesorul trebuie deci să-şi organizeze munca de predare a sintaxei frazei şi în funcţie de greşelile şi lipsurile constatate în vorbirea elevilor ; pornind de la cunoaşterea teoretică a problemelor, elevii trebuie să ajungă la aplicarea în practică a cunoştinţelor dobîndite despre felul şi locul fiecărei subordonate în frază.

Acelaşi principiu, conform căruia pentru aplicaţii se acordă un timp mai mare decît pentru expunerea problemelor teoretice, va călăuzi munca profesorului şi în predarea sintaxei frazei. O atenţie deosebită trebuie acordată exerciţiilor de dezvoltare a exprimării orale şi scrise a elevilor, care — terminînd clasa a VIII-a — trebuie să-şi fi însuşit o exprimare într-adevăr literară.

1. Noţiunea de frază

Predarea noţiunii de frază porneşte de la elemente cunoscute elevilor : propoziţia ca mijloc de exprimare a judecăţii şi conjuncţia ca vorbă de legătură între propoziţii.

Pe baza exemplelor, profesorul va demonstra elevilor deosebirea dintre propoziţie şi frază. În acest scop, se

poate porni de la o propoziție, de la analiza părților ei și a raporturilor dintre acestea. Apoi se analizează o a doua propoziție, care poate fi legată de prima printr-o conjuncție. De exemplu, prima propoziție : „Pîraiele umflate curg iute șopotind“ și a doua propoziție : „Mugurii pe creangă se văd îmbobocind“.

Elevii vor observa că atît prima cît și a doua propoziție exprimă cîte o judecată ; că aceste judecăți sînt exprimate gramatical de raportul subiect-predicat (pîraiele curg etc.). Legarea acestor două propoziții cu conjuncția *și* stabilește un nou raport, de data aceasta între două judecăți și anume aceste judecăți apar ca două aspecte concrete ale aceleiași idei : venirea primăverii. Un alt indiciu al transformării celor două propoziții (la început independente) în frază este și deosebirea de intonație. Citind propozițiile separat, elevii observă că la sfîrșitul propoziției tonul coboară. În frază, la sfîrșitul primei propoziții tonul se ridică, dovadă că avem de-a face cu o gîndire care se continuă, însă gîndirea este complexă, are nevoie pentru exprimarea ei de două propoziții (legate sau nu printr-o conjuncție). Pentru a demonstra că propozițiile unei fraze sînt legate printr-o idee comună, vom încerca, prin absurd, să formăm o frază din două propoziții care exprimă idei disparate, de ex. : „Cîmpia a înverzit“ (și) „La bibliotecă au sosit cărți noi“.

Pentru predarea noțiunii de frază mai este indicat să se ia o propoziție cu părți de același fel — exprimate prin forme verbale ca gerunziul, infinitivul, participiul — legate între ele prin conjuncții — și să se ceară elevilor să alcătuiască o frază formată din mai multe propoziții (folosind virgula sau conjuncția *și*). De exem-

Scanned with OKEN Scanner

plu, se dă propoziția : „Ciulindu-și urechile și scuturînd din cap, Patrocle se repezi pe urma bursucului", care poate fi transformată astfel : „Patrocle își ciuli urechile, scutură din cap și apoi se repezi pe urma bursucului".

În urma analizei rezultatelor celei dintîi și a celei de a doua operații de transformare a unor propoziții în frază, elevii vor sesiza mai bine ce este fraza. Analiza va cuprinde atît cercetarea din punct de vedere morfologic (verbele la moduri predicative, conjuncțiile), cît și din punct de vedere sintactic (raportul : subiect — predicat) a propozițiilor și a frazelor. De asemenea, analiza se va ocupa de intonația (și de punctuația) care ajută la exprimarea (orală sau scrisă) a raporturilor de mai sus.

După ce toate aceste caracteristici ale frazei vor fi înțelese de elevi, se va putea formula definiția frazei.

Un bun mijloc de a verifica dacă elevii și-au însușit noțiunea de frază este acela de a le da un text scris fără punctuație și de a le cere să indice propozițiile, frazele din care este alcătuit și să completeze textul cu semnele de punctuație necesare. Dăm două exemple de texte care pot fi folosite în acest scop :

Ne duceam la umbra dudului din fundul grădinii ea își înfigea furca cu caierul de in în brîu și începea să tragă și să răsucească un fir lung și subțire eu mă culcam pe spate lăsam alene capul în poala ei fusul îmi sfîrîia pe la urechi mă uitam la cer printre frunzele dudului.

(*Bunica* — B. Șt. Delavrancea)

El tresări își întoarse repede capul spre mine apoi tăcu pînă ce ajunserăm la țărmul apei acolo găsirăm alunii și cornii în floare toporași violeți răzbăteau prin frunzele moarte pițigoii și cintezii cîntau între muguri de mesteceni Siretul venea învol-

burat mare și tulbure și trecea c-un fel de supărare parcă pe sub dumbravă băiatul lui Onișor rămase privindu-l lung pe cînd oile împrăștiate în juru-i ciuguleau cu boturile lor mișcătoare iarba mărunță în dumbrava plină de lumină văzui deodată zburînd și fluturi roșii și-n singurătatea care ne împresura era ceva blînd și dulce ca-ntr-un basm al copilăriei.

(*Un om năcăjit* — M. Sadoveanu)

Profesorul va atrage treptat atenția elevilor asupra mijloacelor de legare a propozițiilor dintr-o frază : conjuncții, pronume și adverbe relative, sau prin juxtapunere (fără conjuncții), și asupra semnelor de punctuație folosite : virgula, punctul și virgula.

Tema pentru acasă, la prima lecție despre frază, poate consta din analiza frazelor dintr-un text, a mijloacelor de legare a propozițiilor din fraze și a semnelor de punctuație folosite.

Lecția despre frază se încheie cu rezumarea principalelor cunoștințe dobîndite și cu repetarea definiției frazei așa cum a fost formulată în cursul lecției.

Această primă lecție, ca, de altfel, întregul studiu al sintaxei frazei se bazează pe cunoștințele anterioare de morfologie și de sintaxă ale elevilor. Este deosebit de important pentru buna reușită a acestei lecții și pentru însușirea temeinică a noțiunii predate ca profesorul să repete cu elevii verbul, predicatul verbal și nominal, pentru că numai în felul acesta ei vor putea să găsească numărul propozițiilor dintr-o frază, să nu facă greșeala de a considera verbele la moduri nepersonale ca predicative etc.

Scanned with OKEN Scanner

2 Coordonarea și subordonarea

Pentru a lămuri noțiunile de coordonare și subordonare și pentru a arăta deosebirea dintre ele, ne putem folosi de procedeul comparației între structura frazei și aceea a propoziției :

Raport de coordonare

Propoziție	*Frază*
Afară-*i vijelie, ploaie, ninsoare.*	Afară-*i vijelie, plouă, ninge.* (V. Alecsandri)
În dumbravă *se făcuse* deplină *tăcere* și *un întuneric* tainic. (M. Sadoveanu)	În dumbravă *se făcuse* deplină *tăcere* și *se lăsase un întuneric* tainic.
Copiii *se simțeau* acum *vioi* și *înfiorați* de o nespusă bucurie. (M. Sadoveanu)	Copiii *se simțeau* acum *vioi* și *erau înfiorați* de o nespusă bucurie.

Raport de subordonare

Făr-a pierde vreme, Vițelul pornește. (Gr. Alexandrescu)	*Fără să piardă vreme,* vițelul pornește.
Vaporul, *sfîrșind manevra de plecare,* alunecă de-a lungul cheiului. (J. Bart)	Vaporul, *după ce sfîrși manevra de plecare,* alunecă de-a lungul cheiului.
Vremea rea a amorțit satul *îndeobște zgomotos.* (B. ȘT. Delavrancea)	Vremea rea a amorțit satul *care îndeobște era zgomotos.*
Pe sub tavanul îngust al clasei vedeam *trecînd* eroii altor vremuri în cununile lor de neguri. (M. Sadoveanu)	Pe sub tavanul îngust al clasei vedeam *cum trec eroii altor vremuri în cununile lor de neguri.*

Sarcina profesorului constă în a stabili o paralelă între :

a) raportul existent între părţile de propoziţie de acelaşi fel şi propoziţiile coordonate (atît părţile de propoziţie de acelaşi fel, cît şi propoziţiile coordonate sînt pe acelaşi plan, nu se lămuresc una pe alta, nu depind una de alta) ;

b) raportul dintre părţile secundare de propoziţie şi cuvîntul determinat — pe de o parte — şi propoziţiile subordonate şi cele regente — pe de altă parte — e raport de dependenţă, de subordonare, în care primele determină pe celelalte. Acest lucru se poate constata punînd întrebări la partea de propoziţie sau la propoziţia determinată pentru a afla partea de propoziţie sau propoziţia care o determină.

Primul raport stabilit este cel de coordonare, propoziţiile între care există acest raport sînt coordonate ; al doilea raport este de subordonare, iar propoziţiile se numesc, respectiv, subordonate şi regente ; felurile raporturilor de subordonare pot fi identificate cu ajutorul întrebărilor.

3. Fraza formată prin coordonare

Scopul predării acestei teme la clasa a VII-a este de a arăta, în primul rînd, diversele raporturi în care se găsesc propoziţiile unei fraze formate prin coordonare şi, în al doilea rînd, mijloacele de exprimare a acestor raporturi.

Scanned with OKEN Scanner

Vom arăta că pentru legarea propoziţiilor care alcătuiesc o frază formată prin coordonare se întrebuinţează adeseori aceleaşi conjuncţii (care au acelaşi rol), ca şi pentru legarea părţilor de propoziţie de acelaşi fel în cadrul unei propoziţii.

Această constatare poate fi făcută pe baza analizei unor exemple paralele de propoziţii cu părţi de acelaşi fel, legate prin conjuncţii copulative, adversative, disjunctive, şi de fraze formate prin coordonare, în care propoziţiile sînt legate cu ajutorul aceloraşi conjuncţii.

Acum se vor putea arăta mai bine felurile conjuncţiilor decît în cadrul morfologiei, la studiul conjuncţiei. De exemplu, pentru ca elevii să înţeleagă valorile conjuncţiilor c o p u l a t i v e se pot da următoarele propoziţii şi fraze:

1) Aerul e viu *şi* proaspăt.

(V. Alecsandri)

El trezeşte *şi* învie.

(V. Alecsandri)

2) Nimic nu le rezistă, *nici* tunuri, *nici* desime, *nici* şanţ, *nici* zid de care, *nici* deasă călărime.

(V. Alecsandri)

Nici tu, vechiul meu duşman, nu m-ai învins pe mine, *Nici* eu n-am avut parte să te înving pe tine.

(V. Alecsandri)

Profesorul atrage atenţia elevilor asupra conjuncţiilor copulative care în propoziţie leagă părţi de acelaşi fel, iar în frază leagă propoziţii de acelaşi fel, în jurul unei idei comune.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru conjuncţiile adversative se pot folosi exemple de propoziţii şi fraze în care întîlnim conjuncţia *dar* :

Cîrjă, răspunde leahul, ai minte înţeleaptă, *dar* inimă nebună.

(V. Alecsandri)

Cît vor călca duşmanii în ţară de români,
Ei robi vor fi în ţară, *dar* vecinic nu (vor fi) stăpîni.

(V. Alecsandri)

Pentru conjuncţiile disjunctive, dăm două exemple, unul de propoziţie, altul de frază, în care există raporturi de coordonare disjunctivă :

Bacii lacomi nu o dată
Mi-l lipseau de prînz *ori* cină.

(Şt. O. Iosif)

Ori crescuse el pe cale,
Ori ciobanii se chirciră.

(Şt. O. Iosif)

Profesorul explică cu ajutorul exemplelor că *dar*, *iar*, *însă* leagă propoziţii care exprimă idei opuse ; *sau*, *ori*, propoziţii care exprimă idei care se exclud.

Elevii vor putea să dezvolte ei înşişi uneori părţile de propoziţie de acelaşi fel în propoziţii coordonate.

E bine ca elevii să analizeze şi să completeze exemplele în care una dintre propoziţiile coordonate este eliptică — de pildă : „Cît vor călca duşmanii în ţară de români,/ Ei robi vor fi în ţară, dar vecinic nu (vor fi) stăpîni" (V. Alecsandri), pentru ca să se deprindă cu delimitarea propoziţiilor în frază. În felul acesta îşi dau mai bine seama de înţelesul şi rolul conjuncţiilor coordonatoare întîlnite.

După ce se vor da exemple de toate felurile de conjuncţii coordonatoare, se va alcătui un tabel — similar cu cel dat la studierea conjuncţiei —, dar completat

Scanned with OKEN Scanner

de data aceasta cu cele mai folosite conjuncţii, indicîndu-se şi valoarea lor :

Prop. coordonate	Înţelesul lor	Cu ce conjuncţii se leagă (se introduc)	Punctuaţia
Copulative	Exprimă acţiuni de obicei succesive sau simultane care se asociază (se unesc).	*şi* *şi..., şi* *nici..., nici*	Nu se despart prin virgulă. Se despart prin virgulă.
Adversative	Exprimă acţiuni care se opun.	*dar* *iar* *însă* *ci*	Se despart prin virgulă.
Disjunctive	Exprimă acţiuni care se exclud.	*sau* *ori*.	De obicei, nu se despart prin virgulă.
Conclusive	Exprimă concluzia (urmarea) unei acţiuni.	*deci, aşadar, prin urmare*	Se despart prin virgulă sau prin punct şi virgulă.

De asemenea, profesorul poate da exemple de alte valori ale conjuncţiilor coordonatoare, decît cele stabilite mai sus. De pildă, în fraza : „Aş vrea să zbor, şi rana din pulpă nu mă lasă" (V. Alecsandri) conjuncţia *şi* are valoare adversativă, leagă două propoziţii al căror înţeles este opus, deci poate fi înlocuită cu *dar, însă ;* prin urmare, înaintea ei se pune virgulă.

Pentru a deprinde pe elevi să folosească în propria lor exprimare diferitele conjuncţii învăţate, deci să alcătuiască fraze formate prin coordonare cu ajutorul conjunc-

Scanned with OKEN Scanner

ţiilor mai puţin folosite de ei în mod obişnuit, se pot face exerciţii de felul : să lege propoziţiile independente dintr-un text literar dat în fraze sau să dezvolte compuneri de ale lor în care au folosit mai mult propoziţia şi mai puţin fraza (de exemplu — planurile unor opere efectuate la lectura literară) etc. Le vom atrage atenţia ca în aceste lucrări să aplice şi regulile de punctuaţie învăţate acum. Desigur că numai aceste exerciţii nu sînt suficiente, însă dacă profesorul va insista ca elevii să folosească întotdeauna în lucrările lor fraze cu propoziţii variate, să ia ca model cele mai frumoase exemple din limba operelor literare studiate, el va obţine cu timpul ca aceştia să-şi însuşească o exprimare bogată şi variată, să evite repetarea supărătoare a unor conjuncţii (*şi*, *sau*, *dar*). La predarea frazei formate prin coordonare se vor da şi exemple de fraze formate prin juxtapunere, atrăgîndu-se atenţia asupra semnelor de punctuaţie folosite : virgula, punctul şi virgula, precum şi asupra faptului că frazele alcătuite prin juxtapunere pot exprima aceleaşi raporturi ca şi frazele în care propoziţiile sînt legate prin conjuncţiile respective.

4. Fraza formată prin subordonare

Probleme generale

Pornind de la cunoştinţele dobîndite de elevi despre raporturile dintre determinant şi determinat în propoziţie, profesorul poate folosi acelaşi procedeu ca la explicarea coordonării. El va analiza cu elevii cîteva exemple paralele de propoziţii şi de fraze, pentru a scoate în evidenţă asemănarea dintre raporturile de dependenţă din

Scanned with OKEN Scanner

propoziție și din frază, precum și unele deosebiri (părțile de propoziție secundare sînt însoțite de obicei de prepoziții, pe cînd propozițiile subordonate se leagă de regentă cu ajutorul conjuncțiilor).

1) În cetățuie se află optsprezece plăieși, trimiși de ispravnicul de Neamț **pentru** *străjuire*. (C. Negruzzi)	În cetățuie se află optsprezece plăieși, trimiși de ispravnicul de Neamț **pentru ca** *s-o străjuiască*.
2) Leșii piereau **fără** *a face* spor. (C. Negruzzi)	Leșii piereau **fără să** *facă* spor.
3) Îți mulțămesc că m-ai oprit **de** *a face* o faptă defăimată. (C. Negruzzi)	Îți mulțămesc că m-ai oprit **să** *fac o faptă deiăimată* etc.

Cu ajutorul paralelismului, elevii mai pot observa că această corespondență dintre propozițiile subordonate și părțile propoziției este larg cuprinzătoare, deoarece există propoziții subordonate care au funcțiune de complement de agent, de complement instrumental etc.

De exemplu, în fraza: „... și-i mai trîntiră în cap *cu bolovani* și cu ce-au apucat pînă-l omorîră de tot" (I. Creangă), se poate observa că în afara complementului circumstanțial instrumental: *cu bolovani* există și o propoziție circumstanțială cu aceeași funcțiune: *cu ce-au apucat*, care de altfel se află în raport de coordonare copulativă cu complementul instrumental.

La fel, se pot lua exemple ca: A fost chemat *de un cunoscut* și A fost chemat *de cine îl cunoștea*, pentru a le demonstra că un complement de agent poate avea pe planul frazei drept corespondent o propoziție completivă de agent.

Scanned with OKEN Scanner

Cu acest prilej se repetă o problemă deja studiată, aceea a deosebirii dintre prepoziție și conjuncție ; la fel se va proceda pentru deosebirea dintre locuțiunile prepoziționale și cele conjuncționale, pe care elevii le confundă adesea.

După ce elevii au înțeles raporturile de coordonare și de subordonare — chiar înainte de a se trece la studierea fiecărui fel de propoziții subordonate — se pot face exerciții de delimitare a propozițiilor într-o frază și de precizare a raporturilor dintre ele.

Elevii trebuie să se obișnuiască să afle numărul propozițiilor dintr-o frază — după numărul verbelor predicative la moduri personale, interjecții cu valoare verbală sau adverbe predicative, să știe să delimiteze propozițiile călăuzindu-se după înțelesul lor, după conjuncțiile (locuțiunile conjuncționale) sau alte părți de vorbire cu valoare de conjuncție (pronume, adverbe relative) și după semnele de punctuație întîlnite (virgula, punctul și virgula).

Exercițiile cele mai indicate pentru formarea acestor deprinderi sînt analiza sintactică și construirea unor exemple de fraze după indicațiile profesorului.

Profesorul trebuie să învețe pe elevi cum se reprezintă în schemă raporturile dintre propozițiile unei fraze : prin așezare pe linie orizontală a propozițiilor coordonate și prin așezare pe linie verticală sau oblică a propozițiilor subordonate. Dacă propozițiile subordonate sînt coordonate între ele, adică sînt determinantele aceleiași regente (de fapt, a aceluiași cuvînt din regentă) și sînt de același fel, acest raport va fi reprezentat la locul lui tot printr-o linie orizontală.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, elevii trebuie să știe să numeroteze propozițiile în ordinea înșirării lor în frază și să le eșaloneze pe schemă în funcție de raporturile existente de la regentă la subordonată, chiar dacă regenta este la rîndul ei tot o subordonată. Dăm mai jos diverse tipuri de fraze, cu reprezentarea lor sub formă de schemă :

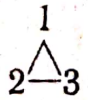
1) Frază formată din patru propoziții principale coordonate :

1 2
Astfel vine, mlădioasă, / trupul ei frumos îl poartă ; /
3 4
Flori albastre are-n păru-i / și o stea în frunte poartă.
(M. Eminescu)

1 — 2 — 3 — 4

2) Frază formată din trei propoziții : o principală și două subordonate, ultimele coordonate între ele :

1 2
Am jurat / ca peste dînșii să trec falnic, fără păs /
3
Din pristolul de la Roma să dau calului ovăs.
(M. Eminescu)



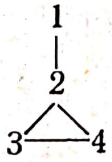
3) Frază formată din trei propoziții : o principală, o propoziție subordonată și o a treia propoziție subordonată celei de-a doua :

1 2
La Nicopole văzut-ai / cîte tabere s-au strîns /
3
Ca să steie înainte-mi ca și zidul neînvins.
(M. Eminescu)

4) Frază formată din patru propoziții : o principală și trei subordonate, dintre care ultimele două coordonate între ele :

1
În țara aceea-au zdrobit c-o roată
2
Pe Horea, / c-a pornit flămînda gloată /
3
Să sloboadă omul de sub jug, /
4
Să strice blăstămatul nemeșug.

(M. Beniuc)



Al doilea tip de exerciții pentru învățarea raporturilor de coordonare și subordonare este alcătuirea frazelor potrivit unei scheme date. De exemplu, dacă se dă schema următoare :

fraza poate avea diverse variante din punctul de vedere al conținutului, însă, în ceea ce privește numărul de propoziții și raporturile dintre ele, va cuprinde două principale, fiecare avînd cîte o subordonată ; de ex. :

1
Am citit cu multă plăcere primul capitol din cartea / pe care
2 3 4
mi-ai împrumutat-o / și abia aștept / să-mi continui lectura.

Cu acest exercițiu se poate controla dacă elevii și-au însușit noțiunile de coordonare și subordonare și regulile de punctuație, dacă știu să le aplice în propria lor exprimare.

Profesorul poate formula la aceste exerciții cerințe diverse : folosirea anumitor conjuncții coordonatoare, juxtapunerea propozițiilor coordonate, construcții simetrice de coordonare și subordonare etc.

Studiul propozițiilor subordonate cuprinde temele cele mai întinse și mai grele din cadrul sintaxei frazei.

Elevii învață, pe rînd, în cadrul lecțiilor de la clasele a VII-a și a VIII-a, cele mai frecvente feluri de propoziții subordonate, întîlnesc propoziții subordonate indisolubil legate de propoziția regentă (de exemplu, subiectivele și predicativele care nu pot lipsi fără ca înțelesul regentei să nu sufere), sau fac cunoștință cu propoziții subordonate care nu corespund părților de propoziție învățate în cadrul sintaxei propoziției : circumstanțialele condiționale, consecutive, concesive. Elevii se obișnuiesc să recunoască propozițiile subordonate după înțeles, după conjuncțiile cu care se leagă de regentă, după locul lor față de regentă, precum și să le folosească în propria lor exprimare orală și scrisă, aplicînd punctuația cerută de fiecare dintre ele.

Principalul procedeu folosit în predarea propozițiilor subordonate rămîne — pentru majoritatea lor — cel indicat la predarea frazelor formate prin coordonare, adică comparareа structurii propoziției cu aceea a frazei.

Pentru fiecare fel de subordonată se va porni de la paralela dintre partea de propoziție : atribut, complement (direct și indirect), circumstanțial, subiect, nume predicativ și propoziția subordonată corespunzătoare.

Scanned with OKEN Scanner

La prima lecție despre propozițiile subordonate, urmărind să demonstrăm elevilor că propozițiile subordonate corespund părților propoziției, vom prezenta pe două coloane, așa cum s-a arătat mai sus, pe de o parte propoziții, pe de alta fraze în care partea de propoziție respectivă a fost transformată în propoziție subordonată. Pe baza analizei felului părții de propoziție și a rolului propoziției subordonate în frază, se va stabili că aceasta din urmă are în frază aceeași funcțiune ca și partea respectivă de propoziție în cadrul propoziției. La analiza părților de propoziție și a propozițiilor corespunzătoare, elevii vor fi făcuți atenți asupra întrebării cu care se află și una și alta. De asemenea li se va atrage atenția asupra prepozițiilor care însoțesc, de pildă, un complement circumstanțial exprimat prin substantiv sau verb la infinitiv etc. și asupra conjuncțiilor sau locuțiunilor conjuncționale care introduc propozițiile subordonate corespunzătoare, deoarece ei trebuie să rețină faptul că o propoziție subordonată nu poate fi introdusă de o prepoziție, iar orice locuțiune conjuncțională subordonatoare, deși poate cuprinde o prepoziție, trebuie neapărat să conțină și un mijloc conjunctiv (conjuncție, pronume sau adverb relativ).

Propozițiile subordonate subiective și predicative

Dintre toate propozițiile subordonate, cele care prezintă greutăți deosebite pentru elevi sînt propozițiile subiective și cele predicative, aceste propoziții avînd funcțiunea de părți principale de propoziție : subiect și nume predicativ. Dacă elevii înțeleg cu ușurință că o parte secundară de propoziție poate fi dezvoltată și dis-

Scanned with OKEN Scanner

locată din propoziția regentă, devenind o propoziție subordonată care are același înțeles și același rol în frază ca partea secundară în propoziție, nu pot însă să priceapă cum o propoziție mai are înțeles dacă îi lipsește unul din elementele principale. De exemplu, în cazul propoziției predicative, elevii au învățat că verbul copulativ are rol numai de a uni subiectul cu însușirea care i se atribuie, deci important pentru înțelesul propoziției rămîne numele predicativ. Dacă acest nume predicativ e format dintr-o întreagă propoziție — predicativă — propoziției principale îi lipsește al doilea element al judecății, pe care-l întîlnim abia în propoziția subordonată.

De fapt, propoziția predicativă face corp comun cu regenta ei și numai din punct de vedere formal, strict gramatical, avem de-a face cu două propoziții, deoarece există cele două verbe la moduri predicative: verbul copulativ, verbul propoziției predicative. Elevii, în această privință, sînt obișnuiți ca la analiza frazei să găsească mai întîi verbele la moduri personale, așa că vor găsi un număr de propoziții corespunzător numărului de verbe aflat; analizîndu-le apoi, în parte, pe fiecare și încercînd să le delimiteze după înțeles, vor vedea legătura strînsă care există între regentă și predicativă.

Propoziția subiectivă care reprezintă subiectul unui verb la mod predicativ din propoziția regentă de tipul: „Cine nu muncește nu mănîncă", nu este prea greu de înțeles pentru elevi. Atît locul ei obișnuit înaintea regentei, deci înaintea predicatului, cît și posibilitatea de a o înlocui ușor cu un substantiv, de exemplu: „leneșul", fac pe elevi să înțeleagă rolul subiectivei pe lîngă regentă și să învețe cu ușurință acest fel de propoziție subordonată.

Scanned with OKEN Scanner

Dificultăţi mai mari comportă predarea subiectivei cerute de verbe, expresii verbale unipersonale şi adverbe predicative.

Este bine deci ca, înainte de a începe predarea propoziţiei subiective, să se repete şi să se lămurească noţiunile de verbe şi expresii verbale unipersonale (*e bine, e uşor, a-(i) părea* etc.), de verbe reflexive cu sens impersonal (*se cuvine, se pare, se zice* etc.), deosebirea dintre acestea şi verbele unipersonale (*plouă, ninge*), precum şi posibilitatea ca subiectul unei propoziţii să fie exprimat printr-un verb la infinitiv sau supin. În cadrul propoziţiei, verbele şi expresiile verbale unipersonale pot avea subiect exprimat printr-un pronume de felul *aceasta, tot, ceva, nimic* etc., sau printr-un verb la infinitiv sau la supin : „*Asta* nu se poate" ; „*Tot* este posibil" ; „E uşor *a scrie* versuri" ; „E greu *de înţeles*" ; în cadrul frazei, verbele şi expresiile verbale unipersonale pot avea subiect exprimat printr-o propoziţie marcată prin prezenţa unui verb la un mod predicativ : „E uşor *să scrii versuri*" etc.

Clarificînd elevilor aceste probleme de morfologie şi de sintaxă a propoziţiei, vom putea începe predarea subordonatei subiective cu siguranţa că ei vor înţelege construcţia gramaticală respectivă. Dăm mai jos un plan de lecţie despre propoziţiile subiective, însă — în funcţie de cerinţele impuse de nivelul fiecărei clase în parte — profesorii pot împărţi materialul de predare în mai multe lecţii. De pildă, se pot preda în prima lecţie subiectivele cerute de verbele personale, în altă lecţie cele cerute de verbe şi expresii impersonale, sau şi acestea din urmă pot fi grupate în verbe impersonale (reflexive impersonale sau verbe impersonale însoţite de pronume în

Scanned with OKEN Scanner

dativ : *îmi pare, îmi place*) și expresii verbale de tipul : *e bine, e ușor* (la care se pot adăuga adverbele predicative).[1] Planul lecției poate fi astfel alcătuit :

Clasa a VIII-a.

Subiectul lecției : propoziția subordonată subiectivă.

Tipul lecției : lecție de comunicare a cunoștințelor noi.

Scopul lecției : însușirea noțiunii de propoziție subordonată subiectivă ; clarificarea și adîncirea cunoștințelor despre verbele și expresiile verbale unipersonale și (impersonale).

Metode și procedee : conversația, explicarea și demonstrarea materialului intuitiv, analiza gramaticală.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

II. *Verificarea cunoștințelor*

Se verifică cunoștințele despre propozițiile subordonate, despre corespondența lor cu părțile de propoziție.

III. *Anunțarea lecției și a scopului ei*

Vom învăța astăzi propoziția subiectivă etc.

IV. *Comunicarea cunoștințelor noi*

1) Se analizează cu elevii următoarele exemple :

a) *Omul* harnic departe ajunge.
Pisoii mănîncă șoareci.

b) Îi place *cartea.*
Nu se știe *nimic* de sosirea lui.

c) Lesne e *a judeca* pe altul.
E cam greu *de călătorit* singur.
Nu e destul *a ști* bine să faci, ci trebuie să faci.

[1] Vezi și Ștefania Popescu, *Predarea propozițiilor subiective și predicative*, în vol. *Din experiența predării limbii române și a limbii latine*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1962, p. 5—34.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii prealabile : — în exemplele de la grupa *a* predicatul e exprimat printr-un verb personal, iar subiectul exprimat printr-un substantiv ; — în exemplele din grupa *b* predicatele sînt exprimate prin verbe impersonale, iar subiectele sînt substantive sau pronume cu valoare neutrală ; — în exemplele de la grupa *c* predicatele sînt exprimate prin expresii verbale unipersonale, subiectele fiind exprimate prin verbe la modul infinitiv sau supin.

2) Elevii, știind că fiecărei părți de propoziție îi poate corespunde o propoziție subordonată, transformă subiectele subliniate în propoziții :

a) *Cine se scoală de dimineață* departe ajunge.
Ce se naște din pisică șoareci mănîncă.
b) Îi place *să citească (să învețe).*
Nu se știe *dacă el a sosit.*
c) Lesne e *să judeci pe alții.*
E cam greu *să călătorești singur.*
Nu e destul *că știi* bine să faci, ci trebuie să faci.

Concluzii : — propozițiile nou formate sînt propoziții subordonate subiective, deoarece în frază îndeplinesc funcțiunea de subiect față de propoziția regentă, — aceste propoziții s-au aflat cu întrebările : *cine ? ce ?* ; aceste propoziții se leagă de regentă prin pronumele relative *cine, ce,* conjuncțiile *să, că, dacă.*

V. *Fixarea cunoștințelor*

1) Se analizează cu elevii următoarele fraze, se află propozițiile subiective, se arată de ce verbe din regentă sînt cerute, unde sînt așezate față de regentă, cu ce pronume, adverbe relative sau conjuncții sînt legate de regentă :

1) *Cine nu lucrează*
Cu lipsă iernează
Și cu ea vărează.

(Folclor)

2) *Oricine-n cale ne-ntîlnea,*
Cîntînd în gura mare,
Stătea pe loc...

(V. Alecsandri)

3) Se vede *că mintea ta e în cărți și în slove...*

(M. Sadoveanu)

4) Ar fi păcat *să piară un bun viteaz ca tine.*
(V. Alecsandri)

5) Era prea crud *ceea ce vedeau.*
(G. Galaction)

6) Ți-ar fi plăcut *să mă omori!*
(I. L. Caragiale)

7) Firește *că a venit.*

8) Nu e bine *cum zice el.*

9) ...erau proști *cîți lor se închinau.*
(Gr. Alexandrescu)

10) De *sus* mi se părea *că se scutură o ploaie albastră.*
(B. Șt. Delavrancea)

11) Ce *ție nu-ți place*, altuia nu face.
(Folclor)

Două din aceste exemple vor fi transformate din propoziții subiective în subiecte. Ultimul exemplu (11) va servi pentru a atrage atenția elevilor asupra greșelilor ce le pot săvîrși cînd nu analizează cu atenție subiectul și predicatul propoziției regente. *Nu face*=predicat, *(tu)*=subiect subînțeles. *Ce ție nu-ți place*=o completivă directă.

2. Se trag *următoarele concluzii generale*, sub formă de schiță rezumativă.

Propoziția subiectivă

De ce verbe e cerută	*Cu ce se leagă de regentă*	*Așezarea obișnuită față de regentă*	*Punctuația*
— verb personal;	pronume relativ: *cine, ce, cîți, ceea ce,* pronume nehot. *oricine*	înaintea sau în urma regentei;	nu se desparte cu virgulă de regentă (ca și subiectul).
— verbe și expresii verbale impersonale, adverbe predicative	conjuncții și adverbe relative: *că, să, cum* etc.	după regentă.	

VI. *Temă pentru acasă*

Oral : de învățat definiția propoziției subiective (după schița rezumativă).

Scris : de găsit cinci exemple de propoziții subiective în proverbe și zicători.

Predarea **propoziției predicative** se poate realiza urmînd același plan ca la predarea propoziției subiective.

Lecția se începe cu repetarea noțiunilor învățate la sintaxa propoziției (predicatul nominal, verbele copulative și numele predicativ). Dacă profesorul socotește necesar, poate consacra o oră întreagă acestei repetări. Analizînd exemple de propoziții cu predicat nominal, elevii vor găsi verbele copulative sau întrebuințate ca atare și numele predicative exprimate prin diverse părți de vorbire :

1) înălțimea ta *ești foarte slab.*	verb. cop. *a fi* ;	*ești* + adj. *foarte slab*
2) Obiceiul lui *era de a nu dormi* ziua niciodată.	verb. cop. *a fi* ;	*era*+infinit. cu prepoz. *de a nu dormi* ;
3) Harap-Alb *a ajuns împărat.*	verb folosit cop. *a ajunge* ;	*a ajuns* + subst. *împărat* ;
4) *Fă-te* și tu *om cumsecade.*	verb folosit cop. : *a se face*	*fă-te* + subst. *om* (+ *cumsecade*) ;
5) Casa *s-a făcut roșă...*	verb folosit cop. : *a se face*	*s-a făcut* + adj. *roșă* ;
6) Harap-Alb și tovarășii săi *păreau oastea* lui Papuc.	verb folosit cop. : *a părea*	*păreau* + subst. *oastea* (lui Papuc) ;
7) De-acum înainte *te cheamă Harap-Alb.*	verb folosit cop. : *a se chema*	*te cheamă* + subst. *Harap-Alb.*

Apoi, cu ajutorul profesorului, elevii transformă numele predicative în propoziții subordonate predicative, observînd că sînt indispensabile propoziției regente, care fără propoziția predicativă n-ar mai avea nici un înțeles :

1) Înălțimea ta ești *oricît de slab poftești.*
2) Obiceiul lui era *să nu doarmă ziua niciodată.*
3) Harap-Alb a ajuns *să fie împărat.*
4) Fă-te și tu *ce-i putea.*
5) Casa s-a făcut *cum e jăraticul.*
6) Harap-Alb și tovarășii săi păreau *că sînt oastea lui Papuc.*
7) De acum înainte te cheamă *cum îți spun eu.*

Elevii vor găsi și prin ce părți de vorbire se leagă propoziția predicativă de regentă : conjuncții (*că, să*) ; pronume și adverbe relative (*ce, cum*).

Se formulează apoi definiția propoziției predicative ; se insistă asupra verbelor copulative cu care apare construcția, se menționează conjuncțiile cu care se introduce și se subliniază absența oricărui semn de punctuație între regentă și predicativă.

Apoi elevii fac exerciții de analiză a unor exemple date de profesor sau formulează ei înșiși exemple de propoziții predicative construite nu numai cu verbul copulativ *a fi*, ci și cu celelalte verbe care pot fi copulative : *a se alege, a se numi, a ieși, a se face, a însemna, a deveni, a rămîne* etc. Și la predarea propozițiilor predicative trebuie să se pună în discuție acele situații care pot provoca confuzii ; propoziții completive, subiective, modale care sînt introduse cu aceleași mijloace conjunctive, precum și cazurile cînd verbe ca *a ajunge, a rămîne, a ieși etc.* formează predicat verbal.

De exemplu, pentru deosebirea propozițiilor subiective de cele completive, se va arăta faptul că propozițiile com-

Scanned with OKEN Scanner

pletive devin în propoziția regentă complemente deosebite de subiectul acesteia, pe cînd propoziția subiectivă devine subiectul regentei.

1) **Sub.** Se vede *că sînteți tineri...*	— Ce se vede? *tinerețea* voastră. Verbul este la diateză reflexivă cu sens impersonal.
2) **C.D.** Văd *că sînteți tineri.*	— Cine vede? *eu* (subiect). Ce văd? *tinerețea* voastră (compl. dir.).
3) **C.I.** M-am gîndit *că sînteți tineri.*	— Cine s-a gîndit? *eu* (subiect). La ce m-am gîndit? *la tinerețea* voastră (compl. indir.).

Dacă elevii sînt îndrumați să transforme propozițiile subiective sau pe cele completive în subiect sau complement, vor putea pune întrebarea corect și vor afla cu mai multă siguranță felul subordonatei. De exemplu, în ultima frază, după transformarea propoziției subordonate *(că sînteți tineri)* în complement *(la tinerețea...)* elevii nu vor mai putea pune întrebarea : *ce m-am gîndit ?*, fiindcă le apare clar că e vorba de un complement indirect ; deci vor pune corect întrebarea : *la ce m-am gîndit ?*, așa cum s-a arătat.

Propozițiile atributive

Înțelegerea propozițiilor atributive nu constituie o greutate pentru elevi, însă profesorul trebuie să cunoască care sînt problemele spinoase legate de predarea acestei teme și să insiste asupra lămuririi lor. O primă

problemă este aceea a delimitării propoziţiilor atributive. În limba română multe dintre propoziţiile atributive sînt intercalate în mijlocul regentei, ceea ce face pe elevi să nu le despartă exact, incluzînd adeseori în subordonata atributivă şi substantivul determinat din regentă.

O a doua problemă este aceea a cunoaşterii pronumelor şi adverbelor relative care leagă propoziţia atributivă de propoziţia regentă. În privinţa pronumelor relative, e necesar să se lămurească rolul lor în propoziţia regentă şi acordul cu substantivul căruia îi ţin locul. Acest lucru a fost arătat la capitolul despre predarea morfologiei, şi anume la predarea felurilor pronumelor. În ceea ce priveşte folosirea adverbelor relative pentru introducerea atributivelor (caz foarte frecvent în limba română), elevii trebuie preveniţi să deosebească propoziţiile atributive introduse cu adverbe relative (*unde, cînd, cum*) de cele circumstanţiale de loc, de mod sau de timp.

În sfîrşit, o ultimă problemă legată de predarea propoziţiilor atributive este şi punctuaţia cerută de propoziţiile atributive explicative.

La început, se va porni de la o serie de propoziţii cuprinzînd atribute, care pot fi transformate în propoziţii atributive aşezate în mijlocul sau la sfîrşitul propoziţiei regente şi legate de regentă prin conjuncţii, pronume sau adverbe relative.

Pe tablă se scriu, pe două coloane, întîi propoziţiile şi apoi frazele cuprinzînd propoziţiile atributive. Se va sublinia cu o linie substantivul determinat şi cu două linii atributul şi propoziţia atributivă respectivă. Pe a

Scanned with OKEN Scanner

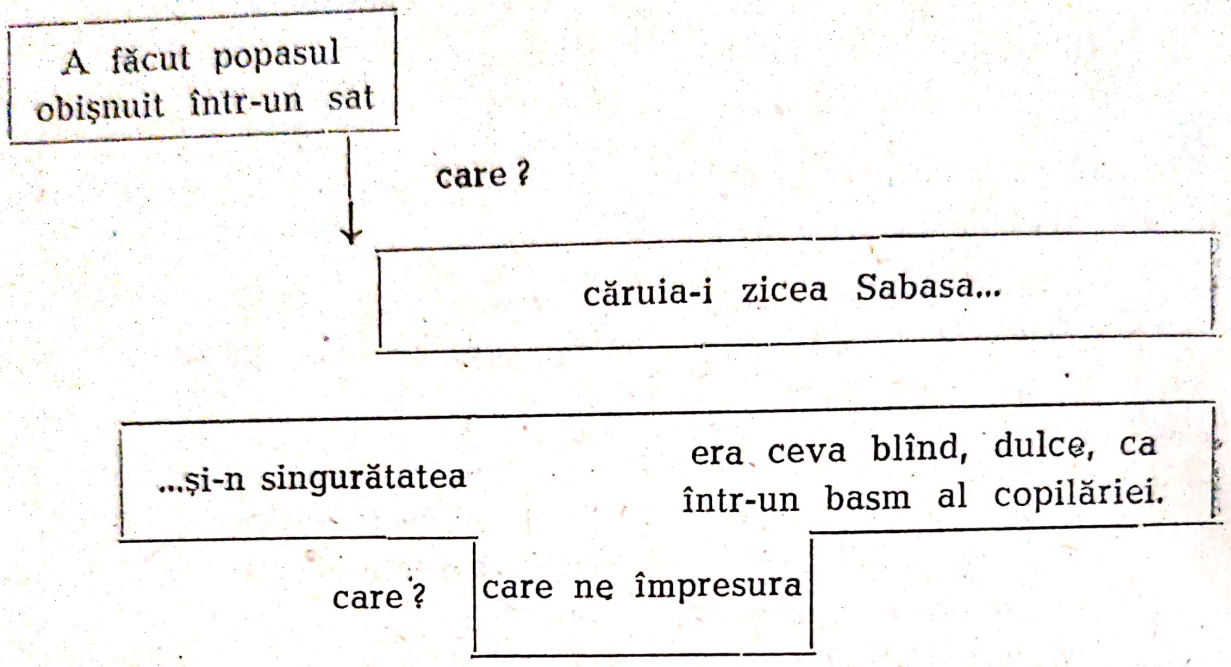
treia coloană se vor scoate pronumele, adverbele relative sau conjuncţiile cu care sînt introduse propoziţiile atributive :

1) Strînse *mîna* **întinsă.**	Strînse *mîna* **ce i se întindea.** (M. Sadoveanu)	*ce*
2) Sosise *timpul* **eliberării.**	Sosise *timpul* **să fie eliberat.** (M. Sadoveanu)	*să*
3) Mergeam cu ochii la *şina* de fier **lucitoare** din faţa noastră.	Mergeam cu ochii la *şina* de fier **care ne lucea în faţă.** (A. Mihale)	*care*
4) Mai înainte de aici este *palatul* **locuit** de Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte.	Mai înainte de aici este *palatul* **unde locuieşte Tinereţe fără bătrîneţe şi viaţă fără de moarte.** (Folclor)	*unde*
5) Sînt acele *clipe...* **de destindere** a trupului...	Sînt acele *clipe...* **cînd trupul se destinde...** (G. Bogza)	*cînd*
6) Era un *prieten* **foarte bun.**	Era un *prieten* **cum nu se mai află.** (M. Sadoveanu)	*cum*

În clasa a VII-a, după predarea noţiunii de subordonată atributivă, se va face o analiză pe text şi se va sublinia frecvenţa pronumelor relative *(care)* ca mijloc de legătură între regentă şi atributivă, apoi a adverbelor relative şi, în sfîrşit, a conjuncţiilor.

Pentru d e l i m i t a r e a propoziţiilor atributive este bine să învăţăm pe elevi să observe cu atenţie care e substantivul (sau pronumele) determinat din propoziţia regentă şi care este vorba de legătură (conjuncţia, pronu-

mele, adverbul relativ) care introduce propoziția atributivă. Pentru a-i deprinde să cunoască locul propozițiilor atributive intercalate ne folosim de o schemă :



Pentru a ușura elevilor învățarea punctuației propoziției atributive, mai întîi trebuie să li se dea cîteva indicații de recunoaștere a caracterului ei explicativ sau determinativ, de lămurire dacă este sau nu absolut necesară pentru înțelegerea sensului propoziției regente. Un procedeu ușor de aplicat este acela al încercării de a omite propoziția atributivă din frază :

Acum văd că-i o pădure ca-n poveștile [...] pe care mi le spunea mama.

Dacă nu se dă lămurirea [*pe care mi le spunea mama*], cititorul nu poate ști despre care povești este vorba, acest substantiv articulat cere neapărat o determinare, deci propoziția atributivă este absolut necesară pentru înțelegerea ideii exprimate în fraza respectivă, ea nu se desparte prin virgulă de regenta ei.

Scanned with OKEN Scanner

Cu privire la vorbele de legătură care introduc propoziția atributivă, profesorul va insista asupra adverbelor relative, înlocuindu-le cu pronume relative, pentru a face mai limpede pentru elevi valoarea morfologică și funcțiunea lor sintactică. De pildă, înlocuim, în exemplul al 5-lea, adverbul relativ *cînd* cu pronumele relativ *în care* și analizăm propoziția atributivă, după modelul analizei făcute pronumelui relativ :

Sînt acele clipe *în care trupul se destinde.*

Pronumele relativ (*în*) *care* ține locul substantivului *clipe* din regentă. Dacă am pune în locul pronumelui relativ substantivul respectiv, am obține propoziția *în acele clipe se destinde trupul,* în care *în clipe* este un complement circumstanțial de timp ; deci în propoziția atributivă, adverbul relativ *cînd* ține locul substantivului determinat și arată cînd se petrece acțiunea ; iată cum se explică valoarea și funcțiunea adverbului relativ.

În același mod se poate proceda și la explicarea valorii și funcțiunii celorlalte adverbe relative : *unde, cum* etc.

Ca exerciții în vederea însușirii propoziției atributive, în afară de analiza de texte și de găsirea exemplelor în texte literare de către elevi, se mai poate da legarea a două propoziții independente, prin transformarea uneia dintre ele în atributivă. De exemplu se dă textul :

Avea în el venin. Se opintea să-l verse ... Grajdul era gol. Vitele și slujitorii se aflau la Dropii, în pustie. Dintr-acolo adia un vîntișor fierbinte, venea amurgul ca o fumegare a liniștii. În acea noapte trebuia să se întoarcă la muncă între amărîții ceilalți. Era rob între robi.

(M. Sadoveanu)

care poate fi transformat de elevi astfel :

Avea în el venin, *pe care* se opintea să-l verse... Grajdul era gol. Vitele și slujitorii se aflau la Dropii, în pustia *de unde* adia un vîntișor fierbinte. Venea amurgul ca o fumegare a liniștii. În acea noapte trebuia să se întoarcă la muncă între amărîții cei-lalți, *printre care* era și el rob.

Un alt exercițiu constă în a da elevilor să formuleze definiții de tipul : „Propoziția atributivă este o propoziție subordonată *care* are funcțiunea de atribut pe lîngă un substantiv din regentă" ; sau „Bradul este arborele *ale cărui* frunze rămîn verzi tot anul" etc. Formularea temei se realizează cu ajutorul întrebărilor : Ce fel de arbore este bradul ? Ce se numește propoziție atributivă ? etc.

Compunerile cu caracter creator sînt indicate pentru aplicarea în practică a cunoștințelor despre propoziția atributivă. De aceea, ca și la învățarea atributului, un alt tip de exercițiu va putea fi compunerea cu subiect descriptiv. La aceste compuneri, ca și la cele efectuate cu prilejul studierii atributului, vom preveni pe elevi împotriva abuzului de atribute. De altfel, problema aceasta merită să i se consacre o lecție specială cu prilejul căreia se vor corecta greșelile de exprimare de acest fel.

Propozițiile completive directe și indirecte

Ca și predarea complementului direct, predarea propozițiilor completive directe se încheie abia cînd elevii au noțiunea de verb tranzitiv, de raport între subiect, acțiunea făcută de acesta și obiectul asupra căruia se exercită acțiunea.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a ajuta pe elevi mai mult, este recomandabil ca, pentru înțelegerea propozițiilor completive directe și indirecte, profesorul să le atragă atenția asupra verbelor după care urmează aceste feluri de propoziții.

De pildă, propozițiile completive directe sînt cerute de verbe ca : *a spune, a zice, a înțelege, a simți, a vedea, a auzi, a cere* etc. și exprimă conținutul celor spuse, înțelese, văzute, auzite etc. După verbele *a spune, a zice, a întreba, a răspunde* propozițiile completive directe redau vorbirea cuiva într-o formă indirectă, păstrînd conținutul spuselor respective, dar nu și forma în care au fost exprimate.

Propozițiile completive indirecte sînt cerute de verbe, de multe ori, la diateza reflexivă, ca : *a se teme, a se hotărî, a se gîndi, a se îndoi, a se aștepta, a se mira, a se încredința* etc., și de verbe ca : *a cere, a lua, a da* etc., care pot avea un complement direct și unul indirect în cazul dativ, respectiv o propoziție completivă indirectă introdusă printr-un pronume relativ în cazul dativ. De ex. :

Pentru mine însă numai două merțe de orz și două de ovăz a dat tata *cui se cuvine*...

(I. Creangă)

La predarea propozițiilor completive se va proceda la fel ca la predarea celorlalte subordonate, adică elevii vor analiza paralel complemente directe și indirecte și propoziții completive, vor afla conjuncțiile, pronumele și adverbele relative cu care pot fi introduse propo-

zițiile respective și locul acestora față de propoziția regentă. De exemplu :

1) Nu meritați *a muri* de sabie, ci de streang.	Nu meritați *să muriți de sabie, ci de streang.*
2) Aștepți *sosirea* berzelor la iazurile din vale și *trecerea* sitarilor la munte.	Aștepți *să sosească berzele la iazurile din vale și să treacă sitarii la munte.*
3) Văd *saltea* și *pernuță* de mușchi.	Văd *că este saltea și pernuță de mușchi.*
4) ... le asculta *oftatul și șoptitul.*	... asculta *cum oftează și cum șoptesc.*

În cadrul studierii acestor subordonate, profesorul trebuie să prevină c o n f u z i i l e pe care le fac adesea elevii între cele două feluri de propoziții completive : directe și indirecte, iar în clasa a VIII-a între acestea și propoziția subiectivă. Confuziile provin din faptul că, în primul caz elevii nu recunosc construcția care e cerută de verbul respectiv, nu folosesc corect întrebarea cu care se află subordonata ; iar în al doilea caz, confuziile provin din folosirea întrebării *ce?* la care răspund atît completiva directă cît și subiectiva cerută de un verb impersonal sau de o expresie verbală impersonală. Faptul că în majoritatea cazurilor aceste propoziții sînt introduse cu ajutorul acelorași conjuncții (*că, să*) sau cu pronumele relativ *ce* contribuie de asemenea la confundarea lor.

S-a arătat mai sus că un mijloc de recunoaștere a felurilor completivelor este și acela de a ști de care verbe sînt cerute fiecare. În al doilea rînd, este bine să se facă exerciții de analiză și de c o m p a r a r e a completivelor directe cu cele indirecte. În exercițiul de

mai jos, deosebirea dintre propoziţiile completive directe şi cele indirecte apare clar prin transformarea lor în complemente directe şi indirecte :

C. D. Ei nu pricepeau *de ce mă frămîntam.*	— Ce nu pricepeau ?	— *frămîntarea* (mea) (compl. dir.).
C. I. Se mirau *de ce mă frămînt.*	— De ce se mirau ?	— *de frămîntarea* (mea) (compl. indir.).
C. D. Mi-a spus *că a izbîndit.*	— Ce mi-a spus ?	— *izbînda* (lui) (compl. dir.).
C. I. Sînt sigur *că vei reuşi.*	— De ce sînt sigur ?	— *de reuşita* (ta) (compl. indir.).
C. I. Îşi aducea aminte *de ce văzuse acolo.*	— De ce îşi aducea aminte ?	— *de cele văzute* (compl. indir.).
C. D. Am să-i spun *unde te afli.*	— Ce am să-i spun ?	— *adresa* (ta) (compl. dir.).
C. I. M-am interesat *unde te afli.*	— Despre ce m-am interesat ?	— *de adresa* (ta) (compl. indir.).
C. D. I-am cerut *să mă asculte întru totul.*	— Ce i-am cerut ?	— *ascultare* (compl. dir.).
C. I. Deprinde-te şi tu *să fii ascultător.*	— Cu ce să te deprinzi ?	— *a fi ascultător* (compl. ind.).

Propoziţiile circumstanţiale

Ordinea în care trebuie predate subordonatele circumstanţiale este determinată de posibilităţile pe care le au elevii de a compara propoziţiile subordonate circum-

stanțiale cu complementele circumstanțiale (de timp, de loc, de mod, de cauză și de scop), de apropierile care se pot stabili între unele feluri de circumstanțiale (de exemplu, între circumstanțialele de mod și cele consecutive), de necesitatea de a se limpezi confuziile dintre unele subordonate circumstanțiale (temporale, cauzale, condiționale etc.).

Predarea propozițiilor subordonate circumstanțiale poate folosi procedeul indicat la predarea celorlalte subordonate și anume: transformarea unor complemente circumstanțiale de loc, de timp, de mod în propoziții circumstanțiale corespunzătoare. Astfel, elevii vor avea imaginea completă a paralelismului dintre propoziție (cu părțile ei) și frază (cu propozițiile din care este alcătuită). Se poate aduce în acest scop, în clasă, tabelul recapitulativ al complementului circumstanțial, realizat în clasele a VI-a și a VII-a la repetarea materiei respective. Cu ajutorul acestui tabel, elevii își vor reaminti înțelesul și întrebările la care răspunde fiecare fel de complement circumstanțial — lucru care le va fi de mare folos pentru determinarea și înțelegerea propozițiilor circumstanțiale. De o deosebită importanță sînt lecțiile consacrate studierii comparative a două sau trei feluri de propoziții circumstanțiale, pentru că ajută pe elevi să-și limpezească cunoștințele și să evite confuziile datorite unor înțelesuri apropiate sau mijloacelor identice de introducere a subordonatelor.

În predarea fiecărei propoziții circumstanțiale, lecția de comunicare de cunoștințe se desfășoară aproximativ în același fel, datorită faptului că se urmărește lămurirea acelorași probleme: cărei părți de propoziție îi cores-

punde ca înțeles sau care este raportul exprimat de propoziția circumstanțială respectivă, la ce întrebări răspunde, cu ce mijloace conjunctive se introduce, care este locul subordonatei față de regentă, ce punctuație cere subordonata etc.

Întrucît varietatea mijloacelor conjunctive prezintă importanță atît pentru stabilirea nuanțelor raporturilor exprimate de un fel de subordonate, cît și pentru cunoașterea bogăției resurselor limbii noastre, în clasele a VII-a și a VIII-a, la lecțiile de fixare și de repetare a cunoștințelor despre unele subordonate, accentul poate cădea asupra lor.

De pildă, la clasa a VII-a, după predarea propozițiilor circumstanțiale temporale, se poate face o lecție de fixare a cunoștințelor în care să se urmărească acest lucru. Sau la clasa a VIII-a, *repetarea subordonatelor temporale* se poate organiza în acest sens. Pe tablă sînt scrise următoarele exemple :

1) *Cînd vei ajunge și tu odată mare și tare*, îi căuta să judeci lucrurile de-a fir a păr.
2) Mulți ani trecuse la mijloc, *de cînd acești frați nu mai avusese prilej a se întîlni amîndoi.*
3) Și atîta vreme să ai a mă sluji, *pînă cînd îi muri și iar îi învie...*
4) În sfîrșit, mai strigă el capul cerbului *cît mai strigă...*
5) Și merge și merge, *pînă ce înnoptează bine.*
6) *Pînă să ajungă el*, craiul pe de altă parte și ajunsese acasă...
7) Tu, *îndată ce îi auzi horăind*, să ieși încetișor... apoi repede să te arunci în groapă și să ședzi acolo într-însa pînă după asfințitul soarelui.
8) Însă *cum a asfinți soarele* să știi că a murit cerbul.

Se analizează fiecare exemplu repetîndu-se următoarele :

a) Propoziția temporală are aceeași funcțiune în frază ca și complementul circumstanțial de timp în propoziție. Această afirmație poate fi susținută cu ajutorul transformării unor complemente circumstanțiale de timp în propoziții temporale, de exemplu, din fraza a 7-a : „să ședzi acolo într-însa *pînă după asfințitul soarelui*" *(pînă după ce o asfinți soarele)*, după cum se va face operația inversă, adică de transformare a unor propoziții temporale în complemente circumstanțiale de timp, de exemplu : „strigă el *o bucată de vreme*", „ mă vei sluji *pînă la moarte*" etc.

b) Propozițiile temporale determină un verb din regentă și se află cu întrebările : *cînd ? de cînd ? pînă cînd ? cît timp ?*

c) Propozițiile temporale se introduc prin locuțiuni conjuncționale și prin adverbe relative : *cînd, cum, cît, de cînd, pînă cînd, pînă ce, pînă să, îndată ce* etc., fiecare dintre aceste mijloace conjunctive arătînd că acțiunea din propoziția subordonată se petrece o dată cu cea din regentă, înaintea acțiunii din regentă sau după aceasta.

Se va cere apoi elevilor să dea exemple de propoziții temporale introduse cu adverbe relative și locuțiuni conjuncționale și să arate raporturile dintre timpul acțiunii din regentă și al celei din subordonată. Pentru a le atrage atenția asupra varietății și bogăției mijloacelor conjunctive temporale și pentru a-i obișnui să le folosească, li se pot indica anumite locuțiuni conjuncționale temporale *(imediat ce, cît timp, cîtă vreme, înainte să, după ce, tocmai cînd* etc, cerîndu-li-se să construiască exemple și să explice raportul temporal stabilit. Acest

exercițiu privind circumstanțialele temporale este util și pentru că atrage atenția elevilor asupra necesității de a respecta concordanța timpurilor.

Un bun exercițiu de a deprinde pe elevi să întrebuințeze just timpurile este transformarea propoziției temporale în principală :

Vei ajunge și tu odată mare și tare și *vei căuta* să judeci lucrurile de-a fir a păr...

1) În ambele propoziții se folosește același timp : viitorul.

Sosi el acasă, dar craiul, pe de altă parte, *ajunsese* înaintea lui.

2) Acțiunea din propoziția a doua (verbul e la mai mult ca perfect) este anterioară celei din propoziția întîi (verbul e la perfect simplu).

Vei muri, însă mă *vei fi slujit* toată viața.

3) Acțiunea din propoziția întîi (la viitor) se va petrece după acțiunea din propoziția a doua (la viitorul anterior).

Atît la lecțiile de predare a subordonatelor circumstanțiale de loc, de timp și de mod cît și la lecțiile de fixare și de repetare a acestor subordonate, se va urmări ca analizele să dea elevilor prilejul de a face deosebirea dintre propozițiile subordonate atributive, completive introduse prin *cînd*, *unde*, *cum* și propozițiile circumstanțiale.

La studierea circumstanțialelor cauzale se va atrage atenția elevilor asupra conjuncțiilor care le introduc și, mai ales, asupra locuțiunilor conjuncționale : *din cauză*

că, din pricină că, de vreme ce, formate din substantive cu prepoziții și conjuncții sau pronume relative, pentru a nu fi considerate drept părți de propoziție.

De asemenea, se vor face exerciții de deosebire a propozițiilor cauzale introduse cu conjuncția *că* de celelalte feluri de subordonate studiate care se introduc la fel: completivele directe și, mai ales, completivele indirecte cu care adesea pot fi confundate. O greșeală frecventă pe care o constatăm la unii elevi este și întrebuințarea conjuncției *căci* în loc de *că*, pentru introducerea propozițiilor completive. Acum, profesorul are prilejul să facă deosebirea dintre cele două feluri de propoziții subordonate și să arate că nu este corect să se întrebuințeze pentru introducerea altei subordonate o conjuncție specifică propozițiilor cauzale.

Exerciții potrivite pentru însușirea de către elevi a propozițiilor cauzale și a conjuncțiilor cu care se introduc acestea pot fi scurte compuneri cu teme ca: „De ce îmi place teatrul mai mult decît cinematograful? De ce prefer cutare personaj dintr-o operă literară?" etc.

Trecînd la predarea circumstanțialelor **finale,** profesorul va atrage atenția elevilor asupra deosebirii dintre noțiunea de cauză și cea de scop (ca și la studierea complementelor circumstanțiale respective). Această deosebire poate fi arătată cu ajutorul unei reprezentări grafice. Se analizează, de pildă, următorul exemplu:

Atunci sai repede înlăuntru, de-ți ia sălăți într-ales și cîte-i vrea de multe, căci pe urs l-am pus eu la cale.

(I. Creangă)

Atunci sai repede înlăuntru
↙ *Prop. principală* ↘

căci pe urs l-am pus eu la cale
prop. cauzală

de-ți ia sălăți într-ales
prop. finală

(și cîte-i vrea de multe)
prop. atributivă

(acțiunea din subordonata cauzală precede și permite realizarea acțiunii din principală).

(acțiunea din finală arată scopul în vederea căruia se face acțiunea din principală).

În predarea propozițiilor **condiționale** e bine să se pregătească elevii în sensul de a nu concepe în mod îngust construcția acestor subordonate. De aceea, trebuie să li se amintească faptul că modul condițional exprimă o acțiune considerată ca realizabilă, nu ca reală, și că există posibilitatea ca asemenea situații să fie exprimate și cu ajutorul altor moduri sau timpuri, în primul rînd al modului conjunctiv și apoi al unor timpuri ale indicativului, îndeosebi viitorul, imperfectul, prezentul. Deci, elevii nu vor mai fi stăpîniți de ideea că modul folosit ar determina prezența unei subordonate condiționale.

Așa cum s-a arătat mai sus, și în predarea condiționalelor se poate folosi procedeul obișnuit, adică să se pornească de la transformarea unor propoziții în care se găsesc complemente circumstanțiale așa-zise modale cu nuanță condițională, în fraze care cuprind propoziții condiționale :

Trăind și *nemurind*, îi vedea cine sînt eu.

(I. Creangă)

Dacă vei trăi și *nu vei muri*, vei vedea cine sînt eu.

Fie că se utilizează acest procedeu, fie că se va porni de la analiza unor exemple de fraze cuprinzînd propoziții condiționale, grija profesorului va fi ca elevii să cunoască

pe lîngă mijloacele conjunctive specifice *dacă, de* — popular — și alte conjuncții sau locuțiuni conjuncționale cu care pot fi introduse subordonatele condiționale: *să, numai să, numai dacă, numai de* etc.

După ce elevii cunosc și propozițiile condiționale, este indicat să se facă o lecție de comparare a celor trei feluri de circumstanțiale: temporale, cauzale și condiționale, deoarece există cazuri cînd numai cu greu ele pot fi deosebite una de alta.

De exemplu, în fraza: „*Dacă ursul a adormi* îi putea lua sălăți într-ales", propoziția condițională formulată astfel: „*Îndată ce ursul a adormi,* ți-i putea lua sălăți într-ales" devine propoziție temporală. Deosebirea dintre prima formulare și cea de a doua constă în nuanța de îndoială sau de siguranță. Propoziția temporală arată o acțiune sigură, pe cînd cea condițională, o acțiune îndoielnică. Iată deci un mijloc de a deosebi propozițiile temporale de cele condiționale nu numai după mijloacele conjunctive cu care sînt introduse, ci după valoarea modală a verbului.

Propoziția subordonată de mai sus ar putea fi introdusă și astfel: „*Fiindcă ursul a adormit,* Harap-Alb și-a putut lua sălăți într-ales". În acest caz, nu numai conjuncția cauzală, dar și perfectul compus al indicativului, care arată o acțiune reală și realizată conferă subordonatei calitatea de cauzală. Se va explica elevilor că cele trei feluri de propoziții subordonate exprimă acțiuni anterioare celei din regentă; temporala exprimă, aici, o acțiune imediat anterioară (îndată ce), cauza precedă întotdeauna efectul, iar condiția determinînd realizarea acțiunii din regentă este și ea anterioară. Deci, dacă elevii au îndoieli asupra felului unei propoziții subordonate cauzale, condiționale sau temporale, vor încerca

justeţea soluţiei date întîi prin analiza modului şi a timpului verbului din subordonată şi apoi prin precizarea felului mijloacelor conjunctive. Acest din urmă mijloc de verificare constă în înlocuirea conjuncţiei prezente în frază printr-o conjuncţie specifică : *fiindcă, dacă, după ce.*

Predarea propoziţiilor circumstanţiale **de mod** implică — pe lîngă problemele care se studiază în mod obişnuit la toate propoziţiile circumstanţiale — şi pe aceea a înţelesului deosebit pe care-l au unele modale.

De pildă, analizînd înţelesul propoziţiilor circumstanţiale de mod din frazele următoare, se observă că în exemplul :

1) Cade *făr'să se mai scoale.*
(D. Deşliu)

propoziţia circumstanţială introdusă cu locuţiunea conjuncţională *fără să,* care exprimă negaţia, arată felul cum se desfăşoară acţiunea din regentă, este o modală propriu-zisă. În următorul exemplu :

2) Cad neferii la pămînt
Cum se scutur perele,
Perele şi merele.
(Folclor)

propoziţia circumstanţială arată felul în care se face lucrarea din regentă cu ajutorul unei comparaţii, deci propoziţia subordonată este o modală comparativă.

Cunoaşterea propoziţiilor modale comparative ajută pe elevi să înţeleagă şi cu ajutorul gramaticii o figură de stil : comparaţia. Cu acest prilej se vor repeta şi complementele circumstanţiale de mod de tipul „Fuge

ca gîndul și *ca vîntul*", care sînt comparații realizate prin reducerea unei propoziții circumstanțiale comparative : „Fuge *cum fuge gîndul*" etc.

De la repetarea propoziției circumstanțiale de mod se poate trece cu ușurință la propozițiile consecutive[1].

În predarea propozițiilor **consecutive** se poate porni de la o paralelă între circumstanțiala de mod și noul fel de subordonată. Astfel, procedînd la analiza exemplelor :

1) Caii spărieți... de acel cîntec alergau *cît ce puteau.*

(V. Alecsandri)

2) Așa de iute se cățărară pe culme, *încît ofițerii cei sprinteni de-abia se puteau ține după ei.*

(M. Sadoveanu)

elevii observă că, în prima frază, subordonata *cît ce puteau* lămurește verbul *alergau* din propoziția regentă și se află cu întrebarea *cum?* În a doua frază, subordonata *încît ofițerii cei sprinteni de-abia se puteau ține după ei* lămurește verbul din regentă însoțit însă de adverbul *așa de iute* (care exprimă un superlativ), iar întrebarea cea mai potrivită este *cît de iute se cățărară?*

Din acest prim contact cu circumstanțiala consecutivă, elevii observă că spre deosebire de subordonata modală, consecutiva exprimă o urmare a intensității acțiunii din regentă și se introduce cu conjuncția *încît*. În regentă au remarcat corelativul *așa (de).*

De la asemenea exemple, care cuprind notele esențiale ale subordonatei consecutive, se poate trece la situații oarecum deosebite, atît în ceea ce privește construcția regentei, cît și mijloacele de introducere a subordonatei.

---

[1]) Vezi și Ștefania Popescu, *Predarea propozițiilor consecutive și concesive*, în vol. *În căutarea unor mai bune metode de predare*, vol. I, Editura de stat didactică și pedagogică, 1961, p. 15—25.

Creangă este atît de realist, *încît unele din poveștirile sale sînt aproape lipsite de miraculos.*

(G. Ibrăileanu)

1) Subordonata consecutivă exprimă urmarea intensității (a gradului) unei însușiri, calități *(realist)* din regentă (corelativul fiind aici *atît de).*

Și-atîta e roua ce-o plînge
Cîmpia, *că-n palme-o poți strînge...*
(G. Coșbuc)

2) Subordonata consecutivă exprimă urmarea gradului unei cantități *(atîta = atît de multă)* din regentă și se introduce cu conjuncția *că.*

Băiatul își strîngea fălcile, *de-și simțea în creier crișcarea dinților.*

(M. Sadoveanu)

3) Subordonata consecutivă exprimă urmarea intensității acțiunii din regentă (această intensitate fiind însă subînțeleasă : *își strîngea fălcile așa de tare...)* și se introduce cu conjuncția *de.*

Pentru înțelegerea și recunoașterea subordonatei consecutive, important este ca elevii să-și dea seama că ea nu exprimă o modalitate, ci o urmare, o consecință a acțiunii din regentă ; de aceea, atunci cînd nu vor găsi exprimate în regentă intensitatea acțiunii sau gradul însușirii să-și dea seama dacă sînt subînțelese. Un mijloc de recunoaștere a consecutivei este și înlocuirea oricărui alt mijloc conjunctiv cu *încît,* conjuncție specifică pentru introducerea subordonatelor consecutive în limba română.

Predînd propoziția circumstanțială consecutivă în strînsă legătură cu cea modală, ajutăm pe elevi să-și

însușească mai bine o construcție gramaticală nou întîlnită și le dezvoltăm posibilitățile de comparare a fenomenelor de limbă.

Deși elevii n-au studiat la sintaxa propoziției complemente circumstanțiale cu înțeles **concesiv**, totuși la predarea propoziției **concesive** se poate porni de la un exemplu de felul : „Din inima lor nu s-a șters purtarea necuviincioasă a spînului, cu toate îndreptările și înrudirea lui" (I. Creangă), pe care-l vor transforma astfel : „Din inima lor nu s-a șters purtarea necuviincioasă a spînului, cu toate că avea îndreptări și le era rudă".

O altă posibilitate de a aborda circumstanțiala concesivă este transformarea unei fraze formate prin coordonare adversativă în frază formată prin subordonare : „N-avem oști, dară iubirea de moșie e un zid..." (M. Eminescu), „Deși n-avem oști, (totuși) iubirea de moșie e un zid".

După ce profesorul va analiza cu elevii diverse propoziții concesive introduse cu conjuncțiile și locuțiunile conjuncționale *deși, cu toate că, măcar că, măcar să,* va insista asupra deosebirii dintre propoziția consecutivă și cea concesivă. Elevii confundă aceste două feluri de subordonate, deoarece sînt construcții nou studiate și deoarece pentru ei denumirile nu sînt încă suficient de clare. Este necesar ca elevii să-și însușească conținutul noțional al celor două cuvinte : *consecutiv* și *concesiv*, și anume să li se explice că primul are înțeles de *următor, care urmează,* că este înrudit cu cuvîntul *consecință* (urmarea, rezultatul unei acțiuni), iar al doilea înseamnă : care îngăduie, cedează, iar propoziția respectivă exprimă o piedică care nu reușește să oprească desfășurarea unei acțiuni din regentă. Termenul de *concesiv* este înrudit cu cel de *concesie*, îngăduință. Dacă elevilor le este clar că

cei doi termeni sînt deosebiți ca formă și conținut, nu-i vor mai confunda. Tot acum este bine să se revină și asupra termenului de propoziție *conclusivă,* deoarece se fac dese confuzii între cele trei feluri de propoziții și mai ales între propoziția coordonată conclusivă și subordonata consecutivă.

Recapitularea frazei

După ce au fost explicate și însușite toate felurile de propoziții circumstanțiale, se vor face — în vederea consolidării cunoștințelor dobîndite — lecții de repetare a propozițiilor subordonate studiate, de comparare a mijloacelor de introducere a subordonatelor, precum și lecții de sistematizare a întregului material studiat.

În cadrul acestor lecții, profesorul poate organiza activitatea clasei în diverse chipuri : repetarea materiei studiate se poate realiza pe baza unui chestionar, a unei scheme recapitulative, a analizei unor texte care cuprind cît mai variate tipuri de subordonate, a analizei unor exemple de propoziții subordonate diferite care se introduc cu aceleași conjuncții, adverbe relative etc. Dăm un exemplu de chestionar recapitulativ :

1) Cîte feluri de propoziții subordonate cunoașteți ? În ce raport stau ele față de propozițiile regente ?

2) Căror părți de propoziție corespund propozițiile subordonate ?

3) Ce părți de vorbire se folosesc pentru introducerea propozițiilor subordonate ?

4) Dați trei exemple de fraze în care conjuncția *să* să lege propoziții subordonate diferite.

5) Ce fel de propoziţii subordonate leagă *cum* în exemplele de mai jos ?

a) Cucoşul, cum vede şi astă mare nedreptate, începe a vărsa la apă...

(I. Creangă)

b) S-a schimbat boierul, nu e cum îl ştii...

(Gr. Alexandrescu)

c) De-acum eu nu te-oi mai vedea
Cum ţii tu nările în vînt...

(G. Coşbuc)

d) Dar şi noi încă o pîndeam
Cum se pîndeşte-o fiară...

(V. Alecsandri)

6) Daţi exemple de propoziţii subordonate introduse prin pronumele relative *cine, ce, care, cel ce, ceea ce.* Arătaţi felul subordonatelor.

7) Transformaţi un complement circumstanţial de scop exprimat printr-un verb la infinitiv într-o subordonată circumstanţială de scop.

8) Daţi exemple de propoziţii subordonate condiţionale. Cu ce conjuncţii (sau locuţiuni conjuncţionale) se leagă de regentă ? La ce moduri (şi timpuri) poate fi verbul care formează predicatul regentei ?

9) Alcătuiţi o frază formată dintr-o propoziţie principală şi trei subordonate de acelaşi fel. Faceţi schema frazei.

10) Faceţi schema frazei de mai jos :

Vestea se împrăştiase că domnul se împăcase cu boierii şi boierii se bucurau de o schimbare ce le da nădejde că vor putea ocupa iarăşi posturi, ca să adune nouă avuţii din sudoarea ţăranului.

(C. Negruzzi)

Scanned with OKEN Scanner

11) Despărțiți propozițiile, puneți semnele de punctuație omise, subliniați subordonata și arătați felul ei :

Boierul înciudat cînd ajunge în dreptul unei fîntîni zice vezeteului...

(I. Creangă)

12) Cel fel de raporturi pot fi într-o frază cu mai multe subordonate de același fel ?

13) Cînd se folosește punctul și virgula într-o frază ? Dați exemple.

14) Dați exemple de propoziții subordonate concesive. Cu ce conjuncții sau locuțiuni conjuncționale se leagă ele de regentă ?

15) Ce fel de subordonată este în fraza de mai jos :

Într-una îl ardea cu șfichiul limbii, încît să turbe băiatul, nu alta.

(M. Sadoveanu)

Schema recapitulării subordonatelor poate fi alcătuită astfel :

Felurile subordonatelor	Cărei părți de propoziție corespund	La ce întrebări răspund	Prin ce conjuncții, locuțiuni conj. sau alte părți de vorbire se introduc
Subiectivă	subiect	cine ? ce ?	— cine, ce, care, cel ce, că, să, ca... să, cum, de, dacă
Predicativă	nume predicativ	cum este ? ce este ? cum pare ? etc.	— să, ca ... să, cum, cine, ce, ceea ce
Atributivă	atribut	care ?	— care, ce, cel ce, că, să, unde, cum, cînd, de

Felurile subordonatelor	Cărei părți de propoziție corespund	La ce întrebări răspund	Prin ce conjuncții, locuțiuni conj. sau alte părți de vorbire se introduc
Completivă: directă	compl. dir.	pe cine? ce?	— ce, pe cine, cît, că, să, dacă, unde, cum
Completivă: indirectă	compl. ind.	cui? la ce? cu ce? despre ce?	— cui, că, să, cum etc.
Circumstanțială de loc	circ. de loc	unde? pe unde? de unde? încotro?	— unde, pe unde, de unde, pînă unde, încotro
„ de timp (temporală)	circ. de timp	cînd? de cînd? pînă cînd? cît timp?	- cînd, pe cînd, de cînd, pînă cînd, cum, cît, pînă ce, cîtă vreme, îndată ce, pînă să
„ cauzală	circ. de cauză	de ce? din ce cauză?	— că, pentru că, fiindcă, deoarece, de vreme ce, întrucît
„ finală	circ. de scop	pentru ce?	— să, ca să, pentru ca să, de
„ condițională		în ce condiție?	— dacă, de, să, numai să, numai dacă
„ de mod	circ. de mod	cum? cît?	— cum, așa cum, precum, după cum
„ consecutivă		cît de?	— încît, că, de, să
„ concesivă		(în ciuda cui, a cărui fapt?)	— deși, cu toate că, măcar că, măcar să

De o mare utilitate sînt lecţiile în care elevii trebuie să găsească felurile propoziţiilor subordonate introduse cu aceleaşi conjuncţii, deoarece în aceste situaţii ei greşesc adeseori, orientîndu-se nu după înţelesul şi întrebarea la care răspunde propoziţia subordonată, ci numai după conjuncţia cu care se introduce.

La o asemenea lecţie, se pot analiza exemple de propoziţii subordonate introduse prin conjuncţiile, pronumele, adverbele relative cele mai folosite în limba română : *că, să, dacă (de), cum, ce, cînd* etc.

Lecţia poate începe ca un joc-ghicitoare. Profesorul dictează o serie de fraze — pe care elevii nu le-au analizat în cursul anului şi în care propoziţiile subordonate sînt introduse, de pildă, prin conjuncţia *că* sau prin adverbul relativ *cum* — cerîndu-le să le identifice. Frazele vor fi dictate în aşa fel, încît ordinea subordonatelor să nu fie aceea a studierii lor în cursul anului.

La analiza fiecărei subordonate, aşa cum se arată mai jos, elevii vor preciza felul ei, aducînd ca argumente : a) înţelesul propoziţiei ; b) reducînd subordonata la partea de propoziţie corespunzătoare ; c) întrebarea cu care au aflat-o şi cărei părţi de vorbire din regentă au adresat-o ; d) înlocuind conjuncţia cu una specifică felului propoziţiei subordonate respective :

1) De vorbit nu poate vorbi, *că măselele şi dinţii i-au căzut mai bine de o mie de ani.*

(I. Creangă)

Subordonată cauzală. Din ce cauză nu poate vorbi ? *fiindcă* măselele şi dinţii i-au căzut mai bine de o mie de ani.

2) Să-l ieu ori să-i dau drumul, mă tem *că m-oi face de rîs...*

(I. Creangă)

Subordonată completivă indirectă cerută de verbul *a se teme*, care se construieşte cu complement indirect. De ce mă tem ? (de ceva).

Scanned with OKEN Scanner

3) Dumneavoastră, cinstiți oaspeți, se vede *că paște*ți *boboci*... (I. Creangă)	*Subordonată subiectivă* cerută de verbul impersonal (reflexiv impersonal) *se vede.*
4) Era frumoasă *că la soare te puteai uita, dar la dînsa ba*... (I. Creangă)	*Subordonate consecutive.* Arată consecința, urmarea gradului neobișnuit al însușirii din regentă. Cît de frumoasă era? *Încît* la soare te puteai uita...
5) Tată, eu cred *că mie mi se cuvine această cinste.* (I. Creangă)	*Subordonată completivă directă*, cerută de *cred*, verb tranzitiv (=afirm=spun, verb de declarație care cere un compl. direct) ce cred? că mi se cuvine.
6) A plecat cu nădejdea *că l-o putea prinde.* (Folclor)	*Subordonată atributivă*, determină substantivul *nădejdea* din regentă (care nădejde? de a-(l) putea prinde).
7) Vulpea pare *că ar fi moartă*...	*Subordonată predicativă* cerută de verbul *a părea*, folosit ca verb copulativ: (ea) *pare moartă.*

Faptul că elevii recunosc felurile subordonatelor nemaiținînd seama de conjuncția care le introduce dovedește că ei nu și-au însușit formal cunoștințele de sintaxă a frazei și că vor putea folosi corect, potrivit înțelesului lor, construcțiile gramaticale studiate.

Lecțiile de repetare a propozițiilor coordonate și subordonate se pot organiza și sub formă de analiză sintactică a unei fraze sau a unui fragment. La acest fel de lecție, profesorul alege un text neanalizat de elevi în cursul anului și, de-a lungul lecției, se procedează la

Scanned with OKEN Scanner

delimitarea și numerotarea propozițiilor. Ordinea în care se face analiza trebuie să țină seama de faptul că în primul rînd se găsește propoziția principală și apoi propozițiile subordonate care depind de ea. Dacă una din propozițiile subordonate are la rîndul ei altă subordonată, aceasta trebuie analizată după regenta ei, adică ordinea analizei gramaticale trebuie să urmeze ordinea logică a gîndirii.

La aceste lecții, de un mare ajutor sînt schemele care arată raporturile dintre propoziții : de coordonare între propozițiile principale și între cele subordonate de același fel, precum și raporturile de subordonare, de la regentă la subordonată, arătînd totodată dacă regenta este la rîndul ei subordonată altei propoziții.

5. Contragerea

Contragerea propozițiilor subordonate se realizează cu prilejul fiecărui fel de propoziție subordonată, însă poate constitui subiectul unor lecții de repetare a sintaxei propoziției și a frazei, de consolidare a deprinderilor de punctuație. Totodată, asemenea lecții oferă prilejul unor exerciții de o mare importanță pentru formarea unei exprimări corecte, precise și frumoase.

Lecția a cărei desfășurare o preconizăm mai jos urmărește aceste obiective.

De pildă, profesorul își propune să discute contragerea propozițiilor atributive, urmărind să combată abuzul de atributive din lucrările scrise ale elevilor și să-i învețe cum le pot înlocui.

Lecția poate începe cu o discuție asupra importanței studiului gramaticii pentru formarea exprimării corecte

Scanned with OKEN Scanner

și frumoase. Exprimarea îngrijită este o dovadă de cultură. Profesorul va aminti elevilor felul în care I. L. Caragiale a satirizat lipsa de cultură a așa-zișilor intelectuali din regimul burghez și le va citi următorul fragment din schița *Urgent*, cunoscută de elevi din lectura suplimentară :

> Astăzi, făcînd inspecțiunea reglementară la școala de fete... am fost întîmpinat de doamna directoare... împreună cu doamnele profesoare... *care toate s-au plîns de starea de mizerie în care a ajuns școala din cauza lipsei de combustibil, pe care îl refuză Onor Primăria locală, pe care în nenumărate rînduri au rugat-o prin adrese oficiale, care se văd la dosar, care n-au avut pînă în prezent nici un rezultat.*

Elevii, puși să găsească mijloacele folosite de marele scriitor pentru a ilustra lipsa de cultură a personajului, vor arăta că abundența propozițiilor atributive, repetarea pronumelui *care*, lungimea frazei, toate dovedesc că personajul nu știa să se exprime corect.

Profesorul, care a spicuit din lucrările elevilor exemple de atributive folosite frecvent și nepotrivit, va pleca de la ele pentru a-și desfășura lecția. Din analiza lor va învăța pe elevi să-și corecteze greșelile cu ajutorul cunoștințelor gramaticale dobîndite. Se va face analiza fiecărei fraze, pentru ca elevii să găsească singuri de ce fraza este greoaie și cum poate fi corectată. Apoi se trag concluzii :

a) asupra mijloacelor care pot fi folosite pentru reducerea atributivelor : apoziția simplă sau dezvoltată, atributul exprimat prin verbe la participiu, la infinitiv ; totodată se precizează că atributul are în propoziție același rol pe care îl are propoziția atributivă în frază ;

Scanned with OKEN Scanner

b) asupra scopului urmărit prin contragerea atributivelor : exprimarea simplă, concisă, evitarea repetițiilor etc. ;

c) asupra punctuației cerute de propoziția atributivă ca și de atributul care aduce o explicație nu absolut necesară pentru înțelegerea frazei, spre deosebire de atributivele sau de atributul care, fiind necesare, nu se despart prin virgulă.

Ca temă se poate da elevilor să-și controleze ultimele două lucrări efectuate acasă, să extragă frazele care au greșeli de construcție similare cu cele discutate în clasă și să le corecteze. Dacă nu vor găsi asemenea greșeli, să transforme textul citat din schița *Urgent* de I. L. Caragiale, folosind atribute în locul atributivelor sau construind mai multe fraze. Asemenea lecții au scopul de a face pe elevi să simtă mai mult ajutorul studiului gramaticii în formarea deprinderilor de exprimare corectă.

Cu prilejul discutării contragerii propozițiilor circumstanțiale, profesorul va insista asupra punctuației cerute de construcțiile participiale, gerunziale și infinitivale. Elevii vor înțelege mai bine necesitatea despărțirii lor prin virgulă de restul propoziției dacă li se arată că ele au, de fapt, același înțeles cu o propoziție circumstanțială, numai că verbul fiind la un mod nepersonal nu formează predicat.

6. Topica frazei

Lecțiile despre topica frazei, ca și cele despre ordinea cuvintelor în propoziție, constituie un prilej de repetare a propozițiilor principale și secundare, a raporturilor

de coordonare și subordonare. Principalele metode și procedee folosite la aceste lecții sînt — în afară de analiza sintactică — schemele, reprezentările grafice, indicate la predarea fiecărei teme din sintaxa frazei.

Locul propozițiilor în frază este în limba română același cu locul pe care-l ocupă părțile respective de propoziție în cadrul propoziției, fără însă ca ordinea aceasta să aibă caracter strict.

Pentru unele dintre propozițiile coordonate, ordinea nu se poate schimba (de pildă, ordinea propozițiilor adversative și a propoziției conclusive, care stau întotdeauna după coordonata respectivă). La propozițiile subordonate, elevii știu că, de pildă, subiectiva care ține locul subiectului unui verb personal stă de obicei înaintea regentei ; atributiva stă după substantivul determinat, indiferent dacă el se află la începutul, în mijlocul sau la sfîrșitul regentei ; circumstanțialele de cauză, condiționale, concesive stau, de obicei, înaintea regentei, pe cînd circumstanțialele de scop ca și cele consecutive stau după regentă. Nu vom insista totuși asupra acestor reguli, deoarece în majoritatea cazurilor ordinea poate fi schimbată. Vom cere însă elevilor să determine locul fiecărei propoziții și să explice raportul dintre ea și regentă, eventual dintre ea și coordonata ei, să argumenteze absența sau necesitatea semnelor de punctuație.

Predarea topicii frazei se poate face pe grupe de propoziții, astfel propozițiile coordonate se pot discuta o dată ; subordonatele subiective, predicative, atributive și completive formează o altă grupă ; în sfîrșit, subordonatele circumstanțiale într-o grupă aparte.

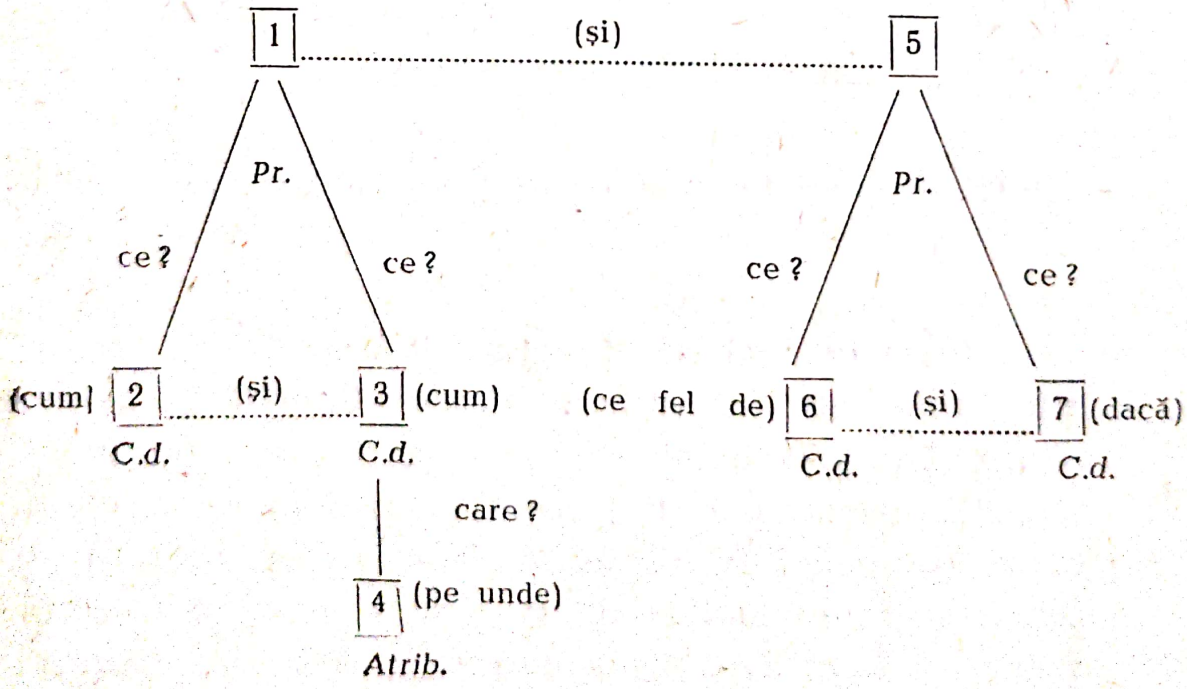
Scanned with OKEN Scanner

Elevii se vor obișnui la aceste lecții să însemneze grafic nu numai raporturile dintre propozițiile unei fraze, ci și punctuația. Pentru precizarea punctuației în frazele cu propoziții de același fel se vor aminti regulile de punctuație învățate la sintaxa propoziției, la părțile de propoziție de același fel.

Dăm un exemplu de schemă a frazei în care au fost notate mijloacele conjunctive și întrebările la care răspund propozițiile subordonate.

Atunci el povesti[1] în scurt toată istoria cu merele, /cum a răpit[2] pe hoț /și cum a venit[3] după dîra sîngelui pînă la groapa/ pe unde s-a lăsat[4] jos la ea/ și o întrebă[5]/ ce fel de oameni[6] sînt zmeii aceia/ și dacă sînt[7] voinici.

(P. Ispirescu)



7. Vorbirea directă și indirectă

Un capitol important din sintaxa frazei este predarea noțiunii de vorbire directă și indirectă și a semnelor de punctuație legate de acest fel de exprimare.

Capitolul despre predarea punctuației prevede predarea acestei teme. În ceea ce privește felul propozițiilor din vorbirea directă, *Gramatica limbii române,* vol. al II-lea, ed. 1963, (p. 342) precizează că acestea trebuie analizate independent de fraza în care sînt introduse, că nu sînt subordonate verbului de declarație care le precede.

Analiza unei fraze în care profesorul va izola vorbirea directă a personajelor sau citatele, apoi va transforma vorbirea directă în vorbire indirectă, va ajuta pe elevi să înțeleagă deosebirea dintre raporturile care există între vorbirea autorului și vorbirea directă a personajelor, pe de o parte, și între vorbirea autorului și redarea în vorbire indirectă a spuselor personajelor.

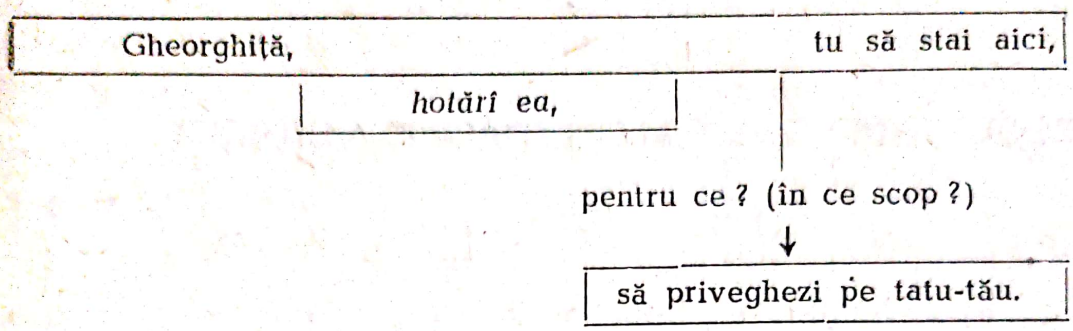
Gheorghiță, *hotărî ea* — tu să stai aici, să priveghezi pe tatu-tău.

(M. Sadoveanu)

În fraza de mai sus, în propoziția subliniată, autorul este acela care ne vorbește despre Vitoria. În această propoziție, subiectul este exprimat printr-un pronume personal la persoana a III-a (persoana despre care se vorbește). În restul frazei, avem de-a face cu vorbele Vitoriei, așa cum le-a rostit ea, deci cu vorbirea directă. Subiectul celei de a doua propoziții este un pronume

Scanned with OKEN Scanner

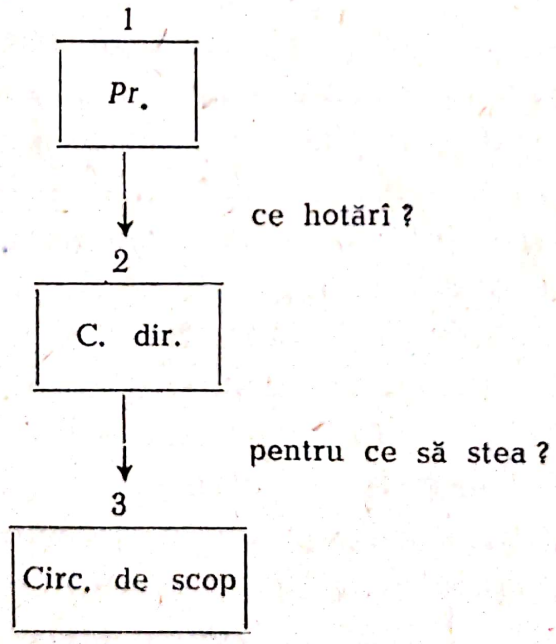
personal de persoana a II-a. Grafic, fraza se poate prezenta astfel :



Dacă se transformă vorbirea directă în vorbire indirectă, fraza se construiește în felul următor :

Ea hotărî lui Gheorghiță să stea acolo, să privegheze pe tată-său.

Grafic, fraza s-ar reprezenta astfel :



Analizînd fiecare propoziție în parte, elevii observă modificările suferite de pronume, de verb (persoană) și înlocuirea adverbului *aici* (de apropiere) cu *acolo* (de depărtare).

G. PROBLEME METODICE ALE PREDĂRII PUNCTUAȚIEI

În cadrul predării limbii române în școală, punctuația constituie una dintre problemele cele mai importante, însă insuficient studiate. De aceea, este necesară o preocupare mai intensă pentru problemele punctuației în cadrul predării gramaticii, atît în timpul predării sintaxei propoziției, cît și a frazei, cînd trebuie să se insiste în mai mare măsură asupra regulilor folosirii semnelor de punctuație, să se corecteze greșelile frecvente făcute de elevi.

Este absolut necesar ca elevii să cunoască rolul deosebit de important al punctuației pentru exprimarea gîndirii în scris. Semnele de punctuație constituie o indicație pentru cititor asupra modului în care trebuie înlănțuite ideile exprimate, care sînt părțile componente ale acestor idei, care este intonația corectă, în așa fel încît orice parte să fie înțeleasă, să exprime întru totul ce a gîndit autorul.

Cunoscînd importanța punctuației pentru scriere, profesorul de limba română va trebui să predea în așa fel, încît elevii să fie pătrunși de acest lucru și să dea mai multă atenție învățării regulilor de punctuație și aplicării acestora în propria lor scriere.

Predarea punctuației depinde în mare măsură de priceperea profesorului de a lega regulile de punctuație pe de o parte de predarea sintaxei și, pe de altă parte, de lecțiile de lectură literară, de explicarea conținutului textului în operele literare studiate.

Scanned with OKEN Scanner

Întrebuințarea virgulei pentru despărțirea părților de propoziție și a propozițiilor de același fel, pentru despărțirea propozițiilor subordonate de regentele lor, pentru despărțirea construcțiilor gerunziale, participiale, infinitivale, a apozițiilor etc. este determinată de structura gramaticală a propoziției (a frazei). Multe reguli de punctuație (de pildă, întrebuințarea punctului, a semnelor de întrebare și de exclamare, a punctelor de suspensie, a parantezelor) decurg însă din conținutul exprimării. Încercarea de a le găsi o justificare gramaticală derutează adeseori pe elevi.

Profesorul trebuie să învețe pe elevi că semnele de punctuație nu se pun „după ureche" — adică după intonație —, ci pe baza unor reguli care reies din conținutul și din structura gramaticală a vorbirii. Chiar atunci cînd elevii scriu după dictare, e bine să știe că, deși trebuie să țină seama de intonație și de pauze, totuși acestea nu le indică locul semnelor de punctuație, că îi ajută numai să înțeleagă textul.

În sfîrșit, profesorul trebuie să țină seama, în predarea punctuației, și de posibilitatea de a înlocui unele semne de punctuație cu altele (de pildă, punctul și virgula cu punctul sau cu virgula, paranteza orizontală cu virgulele etc.).

Prin urmare, la corectarea care urmează după dictarea unui text, profesorul nu trebuie să ceară neapărat elevilor să redea exact punctuația din carte, dacă ei au știut să folosească semne de punctuație potrivite și să argumenteze întrebuințarea lor pe baza înțelesului și a structurii gramaticale a textului.

Scanned with OKEN Scanner

1. Metode și procedee folosite în predarea punctuației

Învățarea punctuației începe din primele clase. În clasele I și a II-a elevii capătă noțiuni despre întrebuințarea celor mai de seamă semne de punctuație : punctul, semnul întrebării și al exclamării. Apoi în clasele a III-a și a IV-a, elevii învață principalele reguli de folosire a virgulei.

Principalele probleme de punctuație cărora trebuie să li se acorde ore speciale în clasa a V-a sînt : întrebuințarea punctului, a semnelor de întrebare și de exclamare, a virgulei și a linioarei care marchează dialogul. Bineînțeles că predarea acestor semne de punctuație nu va cuprinde toate cazurile de întrebuințare, ci se va limita numai la cele mai importante și mai frecvent întîlnite de elevi.

Punctul

În legătură cu folosirea punctului, trebuie să li se explice elevilor că schimbarea locului punctului sau lipsa lui modifică sensul exprimării. În caietele elevilor din clasa a V-a se pot întîlni cazuri cînd, într-o lucrare de 1—2 pagini, elevul nu a folosit niciodată punctul. Pentru a le demonstra necesitatea întrebuințării punctului, vom citi cu ei un text copiat din manual, din care s-au omis punctele, și vom discuta înțelesul lui. Apoi vom citi același text din manual, cerînd elevilor *să explice rostul și importanța punctelor întîlnite.*

Un alt exercițiu pentru învățarea folosirii punctului este și acela de a se cere elevilor *să transforme frazele* dintr-un text (dintr-o lucrare de-a lor) *în* mai multe

propoziții independente (sau în fraze formate numai din două sau trei propoziții). Înainte de a trece la o asemenea lucrare este bine să se dea, în prealabil, un model de felul în care trebuie executată. După ce lucrarea este executată, ea trebuie controlată și discutată în clasă. Se discută fiecare lucrare, fiecare variantă dată de elevi și se acceptă cea mai bună.

Un alt tip de exercițiu pentru învățarea punctului constă în alcătuirea unei *compuneri:* fie un rezumat al celor citite, fie o scurtă povestire a unei întîmplări trăite de copii. Se recomandă elevilor ca, în această lucrare, să folosească numai propoziții independente, simple și dezvoltate, și să nu uite să pună punct după fiecare dintre ele. Acest fel de lucrare ne ajută să ne dăm seama dacă elevii și-au însușit deprinderea de a folosi punctul și, evident, dacă au noțiunea de propoziție.

Semnul întrebării și al exclamării

Elevilor din clasa a V-a li se mai cere să știe să folosească semnul exclamării și al întrebării. Elevii știu că există propoziții cu înțeles interogativ și exclamativ și că acest înțeles se redă în scris cu ajutorul unor semne.

Există însă două feluri de propoziții interogative: acelea în care sensul interogativ este exprimat și prin cuvintele interogative (în special pronume: *cine, care, ce* sau adverbe: *cînd, unde, cum*) și acelea în care lipsesc cuvintele interogative și deci pot fi confundate cu cele enunțiative.

Primele nu prezintă greutăți pentru aplicarea corectă a semnelor de punctuație. Greșelile făcute de elevi în acest caz se datoresc numai neatenției, neglijenței. Cea

de-a doua categorie de propoziții interogative poate fi sesizată de elevi numai prin exerciții de analiză a înțelesului propoziției, a intonației în citire.

Dăm un exemplu de exercițiu care poate fi folosit pentru a demonstra elevilor cum se pot deosebi aceleași propoziții cînd sînt interogative și cînd sînt enunțiative. Se dictează, de pildă, un fragment din schița *Bunicul* de B. Șt. Delavrancea :

— Tată moșule, da' cocorii un'se duc cînd' se duc ?
— *În țara cocorilor.*
— *În țara cocorilor ?*
— Da.
— Da'rîndunelele un'se duc cînd se duc ?
— *În țara rîndunelelor.*
— *În țara rîndunelelor ?*
— Da.

Răspunsurile bunicului și întrebările copiilor (subliniate) au sens enunțiativ sau interogativ după cum primele au caracter afirmativ, deoarece bunicul lămurește pe copii, iar celelalte au caracter interogativ. Analiza acestui text arată elevilor cînd trebuie să pună semnul întrebării, bazîndu-se pe înțelesul conținutului.

Învățarea semnului exclamării la clasa a V-a se mărginește la propozițiile exclamative, la vocativul care se repetă și exprimă de fapt o propoziție :

Ionel ! Ionel !! Ionel !!! Du-te dincolo, mamă ; spargi urechile dumnealui ! Nu e frumos, cînd sînt musafiri !

(I. L. Caragiale)

Întrebuințarea semnului exclamării după interjecții, onomatopee, se studiază abia de la clasa a VI-a în sus.

În genere, regulile de punctuație trebuie predate gradat în cele trei clase, pentru ca elevii, însușindu-și treptat cunoștințele, să capete durabile deprinderi de scriere corectă.

Punctele de suspensie

În clasa a V-a se poate explica elevilor și rostul folosirii punctelor de suspensie, rolul lor de a arăta că șirul gîndirii este întrerupt. După ce se repetă întrebuințarea punctului, a semnelor exclamării și întrebării, se pot analiza exemple și face exerciții de cunoaștere și de folosire a punctelor de suspensie. Cînd se face analiza pe text pentru explicarea punctelor de suspensie, profesorul va cere elevilor, atunci cînd e cazul, să completeze propozițiile și frazele după care s-au pus punctele de suspensie. În felul acesta ei își dau seama mai bine că propozițiile respective nu sînt terminate, că punctele de suspensie au, în astfel de împrejurări, rolul de a arăta că gîndirea continuă fără să fie exprimată. De exemplu în textul de mai jos s-au completat propozițiile după care urmează punctele de suspensie.

Ai văzut ce-ai făcut?... *(îți dai seama de greșeala ta?)*. Nu ți-am spus să te astîmperi... *(că se poate întîmpla ceva rău)*. Vezi! Ai supărat pe domnul!... *(care ți-a adus jucării)*. Altă dată n-o să-ți mai aducă nici o jucărie!

(I. L. Caragiale)

Linia de dialog și semnele citării

O altă problemă de punctuație care trebuie reluată încă din clasa a V-a, pentru a menține deprinderile căpătate din clasele I—IV, este aceea a folosirii liniei de dialog și a semnelor citării.

Deprinderea de a folosi linia de dialog se menține prin exerciții de copiere, de dictare, de alcătuire a unor dialoguri pe teme legate de viața elevilor. Aceste lucrări se pot împleti cu studiul modurilor de expunere la lectura literară. Afară de aceasta, profesorul trebuie să mai arate elevilor că un citat din opera unui autor, extras exact, trebuie pus între semnele citării.

Cunoștințele despre vorbirea directă, despre semnele de punctuație cerute de aceasta, se pot repeta teoretic în cadrul lecțiilor de compunere înainte de aplicarea în practică, pe baza unui chestionar de felul :

1) Prin ce semne de punctuație se deosebesc spusele altcuiva în cadrul povestirii ?

2) Ce semne de punctuație se pun după vorbele povestitorului, cînd urmează un dialog ?

3) Ce semne de punctuație se întrebuințează înainte de spusele fiecărui vorbitor (înainte de dialog) ?

4) Cu ce fel de literă se începe dialogul ?

5) Cum se indică în scris sensul întrebător sau exclamativ al vorbirii personajelor ?

6) Ce semne de punctuație se întrebuințează dacă povestirea autorului continuă după vorbele unui personaj ?

Este suficient dacă elevii cunosc chestiuni de punctuație privitoare la vorbirea directă, celelalte le vor învăța în clasele următoare.

Virgula

În sfîrșit, elevilor clasei a V-a trebuie să li se predea unele reguli cu privire la folosirea virgulei, precum și să li se explice de ce nu trebuie folosită virgula în anumite cazuri. Chiar cu prilejul predării unor probleme de

morfologie, se vor repeta și se vor învăța noi reguli de folosire a virgulei. De exemplu, la predarea vocativului, elevii învață că substantivele în acest caz se izolează prin virgulă de restul propoziției. Tot la predarea cazurilor se atrage atenția elevilor asupra greșelilor pe care unii dintre ei le fac despărțind prin virgulă subiectul de predicat, atributul în genitiv și substantivul determinat, complementul direct și indirect de verb etc.

De asemenea, o dată cu studierea adjectivului și a acordului adjectivului cu substantivul, trebuie să li se vorbească despre strînsa legătură care există între aceste două părți de vorbire, despre faptul că ele nu se despart prin virgulă. În felul acesta, prevenim și corectăm greșelile care s-ar preface în deprinderi pînă la învățarea sistematică a punctuației pe baza studiului sintaxei.

O dată cu începerea predării sintaxei propoziției, punctuația se predă sistematic, pe baza cunoștințelor dobîndite de elevi la această parte a gramaticii. Din aceste lecții, elevii trebuie să înțeleagă importanța punctuației pentru exprimarea gîndirii.

2. Clasa a VI-a

În clasa a VI-a, lecțiile de sintaxă încep cu repetarea și completarea cunoștințelor despre propoziție, despre propoziții enunțiative, interogative, exclamative. Deși elevii cunosc toate aceste noțiuni, le-au repetat și în clasa a V-a și au deprinderi mai mult sau mai puțin trainice de folosire a semnelor exclamării și întrebării, este totuși foarte util ca folosirea acestor semne să fie repetată și dezvoltată.

Semnul întrebării și al exclamării

De exemplu, pentru studierea propoziției interogative, și deci a folosirii semnului întrebării, se poate arăta că acest fel de propoziții exprimă :

a) o întrebare care așteaptă răspuns —

— care cuprinde cuvinte interogative :

Dar pe mire cum îl chiamă,
Cine-i el și-al cui ?

(G. Coșbuc)

— care nu cuprinde cuvinte interogative :

Mă-ntrebați de nun ?

(G. Coșbuc)

b) o întrebare care nu cere răspuns (întrebare retorică) :

Unde ești, copilărie,
Cu pădurea ta cu tot ?

(M. Eminescu)

c) o întrebare care exprimă îndoială (dubitativă) :

Nu cumva îți fac rău ? Nu cumva te gonesc ?

(Gr. Alexandrescu)

La fel propozițiile exclamative pot exprima :

a) o stare afectivă :

— admirația :

Ce mai chiu și chef prin ramuri
Se-ncinsese-atunci !

(G. Coșbuc)

— dorința :

Închinare-aș și n-am cui !
(Folclor)

— tristețea :

Și te-or purta și mult și greu ;
Lăsa-te-vor flămînd !
(G. Coșbuc)

b) un sfat, un îndemn, o poruncă, o urare (și se construiesc cu modul imperativ sau cu conjunctivul avînd valoare de imperativ) :

— Învață deci ! Crești falnic, vlăstar al biruinței !
(D. Deșliu)

— Du-te la oștire ! Pentru țară mori !
Și-ți va fi mormîntul coronat cu flori !
(D. Bolintineanu)

— Șoimu-n redan cade răcnind :
„Moldova să trăiască !"
(V. Alecsandri)

Aceste cunoștințe despre întrebuințarea semnului exclamării după propozițiile exclamative trebuie completate cu folosirea lui după interjecții — încă de la învățarea acestei părți de vorbire. De asemenea, profesorul va atrage atenția elevilor asupra folosirii semnului exclamării după vocative sau construcții care, de fapt, sînt propoziții eliptice. De exemplu :

1. Iată-ne-ajunși ! . . . încă un pas.
Ura ! 'nainte, *ura* !...
(V. Alecsandri)

2) *Sărăcuțul de mine !* zise cel mic.
(I. Creangă)

3) De la o vreme mama crezînd că-s prin livadă undeva, iese afară, și începe a striga, de da duhul dintr-însa *Ioane ! Ioane ! Ioane !* și *Ion, pace !*
(I. Creangă)

4) Ce să văd, tată ? *Blăstămăție !* Tîrgul îi în jac.
(C. Negruzzi)

Virgula

Elevii acum repetă și aprofundează regulile de punctuație cunoscute și învață alte cazuri de folosire a unor semne de punctuație, cum este virgula. Învățînd părțile propoziției, elevii întîlnesc cazuri de subiecte, de nume predicative multiple, de atribute și complemente de acelaș fel, care trebuie despărțite prin virgulă în cazul cînd nu sînt legate prin anumite conjuncții coordonatoare (*și, sau, ori*). Pentru a-și însuși această regulă de punctuație, elevii trebuie să știe, în primul rînd, că prin părțile de propoziție de același fel se înțeleg, de pildă, atribute numai adjectivale, numai genitivale sau numai prepoziționale etc. ; la fel, numai complemente directe sau numai complemente circumstanțiale de timp etc.

De exemplu, atributele care determină același substantiv, exprimate unul prin adjectiv și al doilea prin substantiv, nu se despart prin virgulă : „Văzură două dealuri *lungi de apă*“ (M. Eminescu) ; „O luntre aurită veghea pe undele *limpezi ale lacului*“ (M. Eminescu).

Scanned with OKEN Scanner

Două atribute exprimate prin substantive la cazuri diferite nu se despart prin virgulă : „Lucirile *de pe vîrfuri ale soarelui* se șterseseră“ (M. Sadoveanu).

Chiar două complemente circumstanțiale de același fel, dar care exprimă raporturi diferite, nu se despart prin virgulă, deși se succed : „Mă uitam *la cer printre frunzele* dudului” (B. Șt. Delavrancea). Întrebările la care răspund cele două circumstanțiale (încotro mă uitam? *la cer* ; pe unde... ? *printre frunzele)* ajută pe elevi să-și dea seama de deosebirea dintre cele două complemente de loc.

Profesorul mai trebuie să arate că folosirea virgulei între părțile de propoziție este uneori determinată de intenția autorului de a sublinia o anumită idee, fapt care în vorbire se realizează prin i n t o n a ț i e. O regulă generală valabilă de folosire a virgulei între părțile de propoziție de același fel este aceea care decurge din caracterul de e n u m e r a r e, de înșirare, exprimat de succesiunea părților de propoziție de același fel. Procedeul de a scoate în evidență părțile de propoziție de același fel și de a sublinia necesitatea folosirii virgulei între ele poate fi cel recomandat la predarea subiectului multiplu. Dăm mai jos exemple de părți de propoziție de același fel, așezate sub formă de schemă :

1) Apa e lină, adîncă, tăcută.
(A. Vlahuță)
(nume predicativ multiplu)

e — lină, adîncă, tăcută.

2) Răzbătea o chemare nedeslușită, moale, stînsă.
(M. Sadoveanu)
(atrib. adjectivale)

(ce fel de) chemare ? — nedeslușită, moale, stînsă.

Profesorul va atrage atenția elevilor și asupra necesității folosirii virgulei între părți de propoziție de același fel legate între ele prin conjuncții coordonatoare :

Slabă vi-i țăria, slabă,
Nici cît jumătate boabă,
Nici cît fir, nici cît grăunte...
(D. Deșliu)
(compl. circ. de mod)

nici — cîteodată chiar *și*
(cît de) slabă ? — nici cît jumătate boabă, / nici cît fir, / nici cît grăunte...

Regulile cu privire la semnele de punctuație între părțile de propoziție de același fel sînt primele reguli despre întrebuințarea virgulei pe care elevii le învață începînd chiar de la predarea părților principale și secundare de propoziție. Aceste reguli se repetă la predarea atributului și complementului, unde aplicarea lor devine mai complicată. Adesea, elevii întîlnesc în manual sau în alte cărți de lectură cazuri de folosire sau de omitere a virgulei, care nu mai corespund cu regula învățată. De aceea, profesorul va arăta elevilor că folosirea punctuației este puternic influențată de intenția stilistică, de sublinierea pe care scriitorul vrea s-o dea spuselor sale. Un bun mijloc pentru explicarea acestor situații este studiul ordinii cuvintelor în propoziție, precum și al punctuației cerute de inversiune, despre care vom vorbi mai jos.

O altă temă de sintaxă care implică explicații asupra întrebuințării virgulei este apoziția. Însușirea punctuației apoziției simple și dezvoltate depinde în cea mai mare măsură de înțelegerea noțiunilor respective. Pornind de la conținutul noțiunii, profesorul va demonstra rostul virgulei sau absența ei. De exemplu, în cazul apoziției simple care se desparte totuși prin virgulă, se va arăta

caracterul ei explicativ, pentru ca elevii să-și dea seama că poate lipsi din propoziție, că aduce doar o lămurire în plus (numele propriu, meseria etc.), dar care nu este neapărat necesară. De exemplu, în textul : „Tovarășul al treilea al nostru, *Culai*, părea însă deosebit de mișcat" (M. Sadoveanu), cuvîntul *Culai* s-a pus între virgule, deoarece lămurirea nu era necesară. În cazul apoziției simple, care exprimă tot numele propriu pe lîngă cel comun, dar care formează o unitate cu substantivul determinat, nu se mai pune virgula : „Pe *bădița Vasile* îl prinsese la oaste cu arcanul" (I. Creangă).

În cazul apozițiilor dezvoltate, care cuprind o caracterizare : „Dar Genarul, *om înalt și puternic*, avea un cal năzdrăvan cu două inimi" (M. Eminescu) ; sau numele propriu precedat de un cuvînt explicativ : „Un șoarece de neam, *și anume Raton*, întîlni într-o zi..." (Gr. Alexandrescu) ; sau repetarea conținutului substantivului determinat cu alte cuvinte și cu o nuanță nouă de sens : „Să nu uiți, Iliuță, că ești odrasla noastră, *feciorul Polixeniei*" (M. Sadoveanu) etc., elevii trebuie îndrumați mai întîi să le analizeze și apoi să tragă concluzii asupra punctuației necesare.

La predarea complementului direct și indirect, se va explica elevilor că legătura dintre determinant și determinat este foarte strînsă, deoarece acțiunea trece direct asupra obiectului, sau obiectul este interesat în acțiune, de aceea nu se poate pune virgulă între ele.

Întrebuințarea virgulei, în cazul complementelor circumstanțiale, este determinată de o serie de factori ; de aceea, pentru a nu încurca pe elevi, profesorul se va mărgini la explicarea cazurilor de folosire a virgulei datorită schimbării ordinii cuvintelor în propoziții.

Ultima temă din sintaxa propoziției — ordinea cuvintelor — dă prilej profesorului să lărgească cunoștințele elevilor despre folosirea virgulei. Procedeul cel mai indicat pentru predarea punctuației la această temă este numerotarea părților de propoziție potrivit ordinii firești; prin schimbarea locului unei părți de propoziție se explică punctuația necesară.

Prima grijă a profesorului este să explice ordinea firească a cuvintelor într-o propoziție enunțiativă dezvoltată. Plecînd de la cunoștințele elevilor despre părțile de propoziție, despre părțile de vorbire prin care ele sînt exprimate, profesorul va lua pentru exemplificare o propoziție în care subiectul, exprimat prin substantiv, este urmat de atributele lui, și predicatul verbal este urmat de complemente directe, indirecte, circumstanțiale de diferite feluri. Profesorul va alege din opere literare propoziții care cuprind cît mai multe părți secundare în ordinea firească a așezării lor.

Schemele de mai jos arată locul obișnuit al fiecărei părți secundare de propoziție.

Figura de măcelar	*a lui Costache*	*se arată*	*în privazul*	*ușii*
subiect (subst). atrib. subst. prep.	atrib. subst. genit.	predicat (verb)	c. circ. (subst.)	atrib. subst. genit.
...să fac	*o vizită*	*doamnei*	*Maria Popescu.*	
verb	c. dir.	c. indir. (subst.)	atrib. subst. apoz.	

Profesorul va arăta că în ceea ce privește așezarea complementelor circumstanțiale nu există o ordine strictă, deoarece locul fiecăruia depinde de împrejurarea asupra căreia vorbitorul vrea să pună accentul. Apoi, analizînd

propoziții în care ordinea este inversată, va explica, pe baza acestor schimbări, necesitatea folosirii virgulei. De pildă, un complement circumstanțial de mod urmat de alte determinări, dacă este așezat între verb și complement direct, se desparte prin virgule :

1	2	4	3
Arabul	ia,	cu ochii plini de zîmbet,	mia de țechini.

(G. Coșbuc)

Complementul circumstanțial așezat la începutul propoziției se desparte prin virgulă de restul propoziției :

3	2	4	1
Vîjîind,	vine	pe o rîpă	Pîrîul Arămii.
circ. mod.	pred.	circ. loc.	subiect

(A. Vlahuță)

În această propoziție, autorul vrea să pună accentul pe modul în care se petrece acțiunea. Elevii vor întîlni însă cazuri cînd, deși complementul circumstanțial este așezat la începutul propoziției, totuși nu este despărțit prin virgulă. Este bine să li se atragă atenția că îndeosebi circumstanțialele exprimate prin verbe la moduri nepersonale (gerunzii, infinitive, participii) sau printr-un grup de cuvinte se despart prin virgulă, pe cînd cele exprimate printr-un adverb, substantiv cu prepoziție nu se despart întotdeauna prin virgulă.

O dată cu predarea felurilor propozițiilor coordonate și a conjuncțiilor care le leagă, se predau și regulile de folosire a semnelor de punctuație : virgula, punctul și virgula.

Scanned with OKEN Scanner

3. Clasele a VII-a și a VIII-a

Predarea punctuației în clasele a VII-a și a VIII-a prevede reluarea și completarea tuturor regulilor de punctuație pe care toți elevii — după terminarea celor opt clase — trebuie să le cunoască. Regulile noi de punctuație care se predau sînt legate de noile cunoștințe despre sintaxa frazei, despre vorbirea directă; completarea regulilor cunoscute se face acum pe baza lărgirii cunoștințelor despre propoziție (construcții gerunziale, participiale, infinitivale).

Primele reguli de punctuație repetate de elevi sînt legate de studiul structurii frazei, a frazei formate prin coordonare.

În capitolul „Predarea sintaxei frazei" s-a arătat că tabloul felurilor propozițiilor coordonate trebuie completat cu punctuația cerută de fiecare tip de coordonate. De altfel, elevii cunosc, de la sintaxa propoziției, cum se folosește virgula înainte de unele conjuncții : *și, dar, nici, ori... ori, sau... sau,* pentru că raporturile dintre propoziții sînt de fapt aceleași ca și între părțile de propoziție de același fel.

Punct și virgulă

O problemă de punctuație mai grea și mai puțin accesibilă elevilor o pune întrebuințarea punctului și virgulei între propozițiile unei fraze.

Folosirea punctului și virgulei are două aspecte diferite. Unul este acela al propozițiilor principale (sau grupe de propoziții) cu un caracter mai independent care se despart prin punct și virgulă.

Scanned with OKEN Scanner

Glasul ei dulce mă legăna ; genele mi se prindeau și adormeam ; uneori tresăream ș-o întrebam cîte ceva ; ea începea să spuie și eu visam înainte.

(B. Șt. Delavrancea)

Pentru a convinge pe elevi că aceste propoziții sau grupe de propoziții sînt mai puțin legate între ele decît propozițiile despărțite prin virgule, vom transcrie textul de mai sus punînd punct în locul punctului și virgulei :

Glasul ei dulce mă legăna. Genele mi se prindeau și adormeam. Uneori tresăream ș-o întrebam cîte ceva. Ea începea să spuie și eu visam înainte.

Elevii vor observa că deosebirea de înțeles și de intonație între prima și a doua versiune nu este prea mare. Totodată, putem citi cu ei o frază în care propozițiile principale sînt despărțite prin virgule :

Ea lăsa fusul, rîdea, îmi desfăcea părul încîrlionțat în două și mă săruta în creștetul capului.

(B. Șt. Delavrancea)

Dacă aici ar încerca să pună punct în locul virgulelor, elevii ar vedea că lucrul nu e posibil, deoarece acțiunile propozițiilor se succed imediat și sînt strîns legate unele de altele, au de fapt la bază o continuitate strictă.

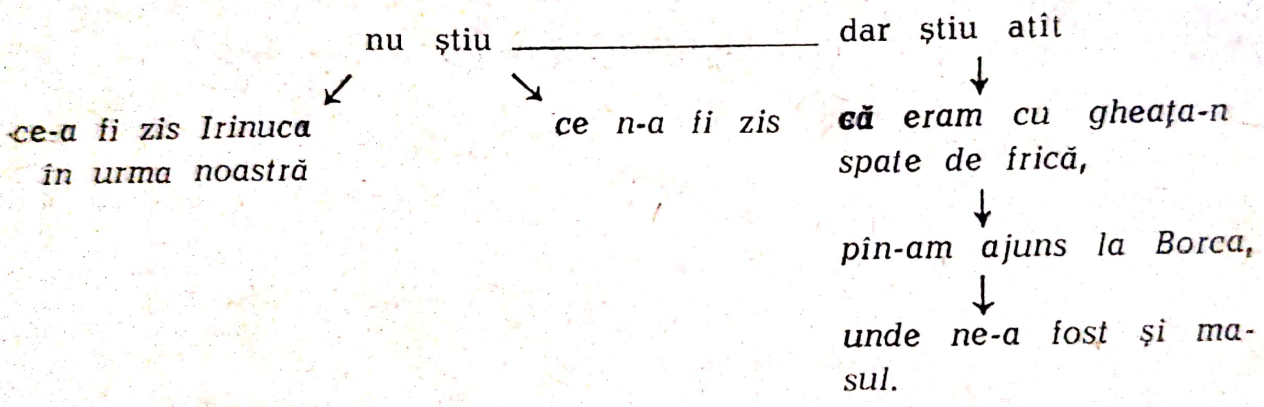
Apoi se va insista asupra folosirii punctului și virgulei într-o frază formată din propoziții dintre care ultima este conclusivă, introdusă prin *deci, așadar, prin urmare ;* sau într-o frază formată din două propoziții dintre care cel puțin una foarte dezvoltată, cuprinzînd contrageri de subordonate ; sau într-o frază complexă, cuprinzînd mai multe propoziții care pot fi împărțite în două grupe (cele

două grupe pot exprima idei opuse). Dăm un exemplu de frază formată din două grupe de propoziții care exprimă idei diferite :

Ce-a fi zis Irinuca, în urma noastră, ce n-a fi zis, nu știu ; dar știu atîta că eram cu gheața-n spate de frică, pîn-am ajuns la Borca, unde ne-a fost și masul.

(I. Creangă)

Pentru o mai bună înțelegere a structurii unor asemenea fraze și a punctuației lor, se pot folosi schemele :



Virgula

Dacă se iau propoziții care cuprind contrageri de subordonate, se va explica punctuația acestora pe baza transformării lor în propozițiile subordonate din care provin.

1) Fiul craiului, *văzindu-se prins în clește și fără nici o putere*, (cînd — sau dacă — se văzu prins în clește și fără nici o putere) îi jură credință și supunere întru toate.

(I. Creangă)

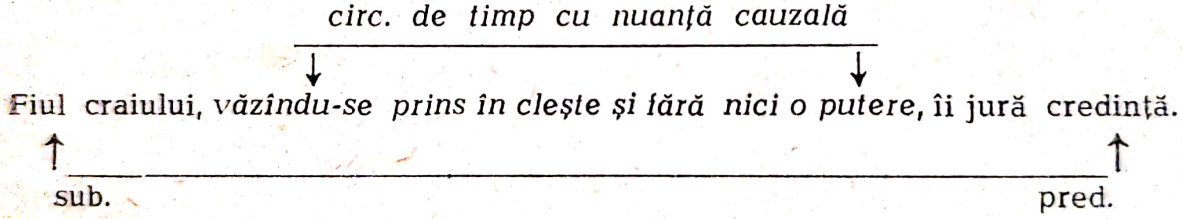
2) Așa este, măicuță, răspunse Harap-Alb, *cufundat în gînduri și galbăn la față*, (care era cufundat în gînduri și galbăn la față) de parcă-i luase pînza de pe obraz.

(I. Creangă)

3) Harap-Alb, *strîngînd aripa cu îngrijire*, (în timp ce strînge aripa cu îngrijire) mulțămește furnicii pentru ajutorul făgăduit...

(I. Creangă)

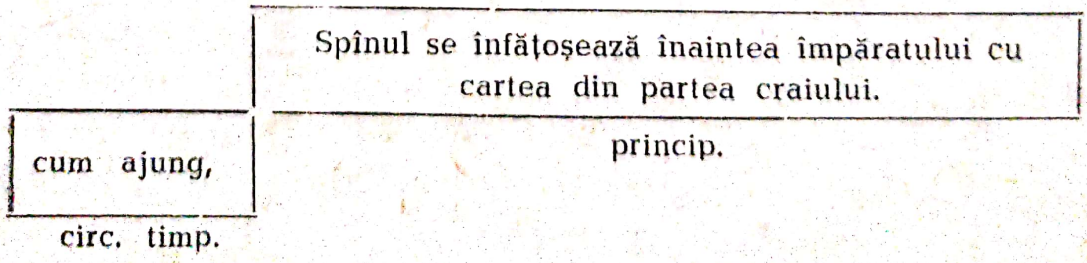
Elevilor trebuie să li se atragă atenția asupra folosirii virgulei în aceste cazuri, deoarece adeseori li se întîmplă să pună virgula numai înainte de construcția respectivă și să comită astfel o greșeală mai mare decît dacă le-ar omite pe amîndouă, adică despart subiectul propoziției de predicat prin virgulă. Schema ne ajută să-i facem să-și dea seama de poziția construcției incidente :



Pentru punctuația propozițiilor subordonate incidente sau așezate înaintea regentei și despărțite prin virgulă, se poate folosi același procedeu grafic de mai sus :

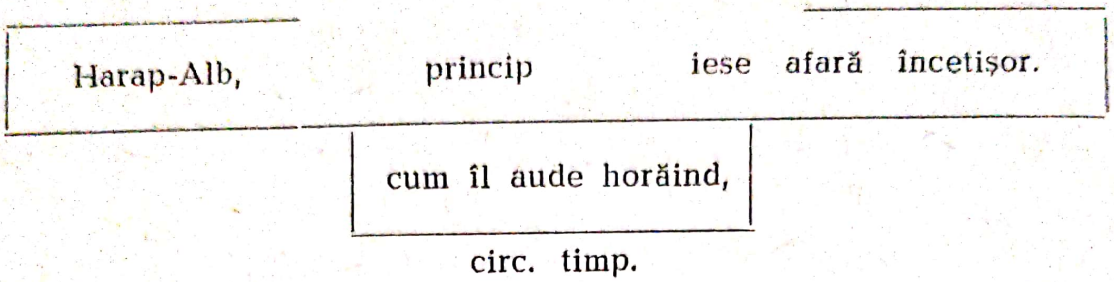
1) Și cum ajung, Spînul se înfățoșează înaintea împăratului cu cartea din partea craiului.

(I. Creangă)



Harap-Alb, cum îl aude horăind, iese afară încetișor.

(I. Creangă)



Alt procedeu pentru învățarea punctuației propozițiilor subordonate este și schimbarea locului propoziției subordonate și al regentei :

și, *pe unde treceau*, pîrjol făceau...	Subordonata așezată înaintea regentei se desparte prin virgulă.
și pîrjol făceau pe unde treceau...	Subordonata așezată după regentă nu se desparte totdeauna prin virgulă.

Punctuația în vorbirea directă și indirectă

În fine, o importantă problemă de punctuație este predarea semnelor cerute de vorbirea directă și anume :

— semnele de punctuație care se pun după vorbele povestitorului (autorului) : *punctul* — dacă povestirea se termină ; *două puncte* — dacă după un verb de declarație urmează vorbirea directă ;

— semnele de punctuație care se pun înaintea spuselor cuiva sau ale fiecărui personaj (în cazul dialogului) : *linia de dialog*, eventual *semnele citării* ;

— semnele de punctuație cerute dacă vorbirea autorului e intercalată în mijlocul vorbelor personajelor : de obicei, *virgula ;*

— semnele de punctuație cerute de scopul comunicării personajelor : *semnul întrebării, al exclamării.*

Pentru însușirea acestor reguli de punctuație încă din cl. a V-a, profesorul, după explicarea lor, va trebui să facă dictări, va da copieri de texte cuprinzînd dialoguri etc.

Un bun exercițiu este transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și a vorbirii indirecte în cea directă. Prin primul exercițiu se corectează greșelile frecvente făcute de elevi în reproducerile lor orale sau scrise de a nu folosi persoana a III-a și în propoziția completivă (de ex. : „Goe a spus că nu vreau ciucalată..."). Elevii nu-și dau seama că în acest caz povestitorul nu este aceeași persoană cu personajul despre care se vorbește sau se lasă influențați de text, pe care-l reproduc aidoma.

Prin exercițiile de transformare a vorbirii indirecte în vorbire directă, elevii se obișnuiesc cu întrebuințarea semnelor de punctuație cerute de vorbirea directă.

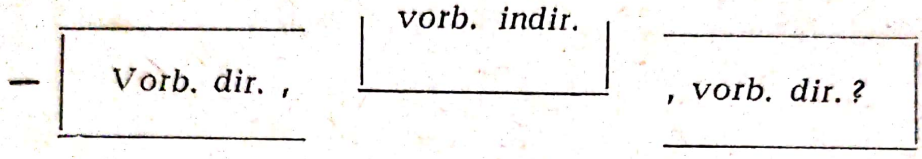
Pentru a memora mai ușor regulile punctuației folosite în vorbirea directă, elevii pot fi îndrumați să reprezinte grafic aspecte ale vorbirii și să așeze potrivit situației punctuația necesară. Dăm un exemplu de reprezentare grafică a vorbirii directe precedate de expunerea autorului.

Dar mamița adăugă :
— Da' pe mamitica n-o pupi ?

Vorb. indir. : — | Vorb. directă ? |

Dacă expunerea autorului este intercalată între vorbele personajului, reprezentarea grafică este următoarea :

— Vezi ce bine-i şade lui, zice mam'mare, cu costumul de marinel ?



Predarea punctuaţiei în clasele V — VIII nu se mărgineşte însă numai la explicarea regulilor de punctuaţie, ci fiecare regulă trebuie fixată cu ajutorul exerciţiilor pînă cînd se formează deprinderea trainică de a o folosi.

BIBLIOGRAFIE

Periodice :

1. Revista de pedagogie ; 2. Gazeta învățământului ; 3. Revista de psihologie ; 4. Studii și cercetări lingvistice ; 5. Cercetări de lingvistică ; 6. Limba română ; 7. Limbă și literatură.

*

Beldescu G., *Cu privire la predarea liniuței de unire,* în „Limba română", nr. 1, 1956.

Beldescu G., *Pentru un material didactic cu temă ortografică,* în „Limba română", nr. 3 și nr. 4, 1957.

Beldescu G., *Raportul dintre ortografie și ortoepie,* în vol. Probleme de metodică, (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1958.

Beldescu G., *Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună,* în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1959.

Berca Ion, *Unele aspecte ale introducerii elementului noutății în procesul repetării materiei,* în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1957.

Berca Ion, *Organizarea repetării și formarea concentrică a noțiunilor gramaticale,* în „Revista de pedagogie", nr. 4, 1958.

Bojin Alexandru, *Despre construcția paratactică în predadarea lecțiilor de sintaxă și a lecțiilor de analiză literară,* în „Revista de pedagogie", XII (1963), nr. 3.

Chiosa Clara Georgeta, *Metodica predării limbii române în clasele V—VII* (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1955.

Scanned with OKEN Scanner

Chiosa Clara Georgeta, *Cum să corectăm unele greșeli de gramatică și de ortografie ale elevilor noștri*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1957.

Chiosa Clara Georgeta, *Criterii în organizarea și predarea cunoștințelor de limba română*, în „Revista de pedagogie", XII (1963), nr. 4.

Chiosa Clara Georgeta, *Metodica predării limbii și literaturii române* (Curs universitar), Editura didactică și pedagogică, 1964.

Cremer I., *Scriitorii noștri clasici și problemele școlii* (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1954.

Dancsuly A., A. Chircev, A. Manolache, *Pedagogia pentru Institutele de învățători* (Proiect), Editura de stat didactică și pedagogică, 1960.

Diaconu G. Ion, *Mai multă atenție cuvintelor de legătură subordonatoare în despărțirea propozițiilor dintr-o frază*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1958.

Dumitrașcu P., Drașoveanu D., Zdrenghea M., *Analize gramaticale și stilistice*, Editura științifică, 1959.

Gabrea Maria, *Cîteva chestiuni de gramatică și predarea lor*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1957.

Gabrea Maria, *Definițiile în manualele de gramatică pentru clasele I—VII*, în „Revista de pedagogie", nr. 4, 1958.

Galichet G., *Méthodologie grammaticale*, P. U. F., Paris, 1956.

Goian Gh., *Contribuții la metodica predării ortografiei*, în „Limba română", nr. 3, 1958.

Goian Gh., *Baza logică a predării și a însușirii terminologiei științifice*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1961.

P. Gurrey B. A., Ph., D., Teaching the Mother Tongue in Secondary Schools, Longmans, London, 1962.

Ionescu-Miciora M. El., *Culegere de exerciții gramaticale* (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1956.

Scanned with OKEN Scanner

Ionescu-Miciora M. El., *Vocabularul, o problemă permanentă a școlii*, în vol. Probleme de metodică (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1958.

Ionescu-Miciora M. El. și Marin Vișan, *Unele observații privind conținutul învățământului la limba română — clasele I—IV*, în „Revista de pedagogie", nr. 8, 1962.

Munteanu Georgeta, *Aplicarea principiului intuitiv în predarea gramaticii*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", IV (1959), ser. IV, fasc. 2, Philologia.

Nedioglu Gh., *Despre importanța verbelor semiauxiliare*, în „Revista de pedagogie", XII (1963), nr. 7.

Popescu Ștefania, *Problemele de punctuație în programele de învățământ și în manualele de gramatică pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1961.

Popescu Ștefania, *Corelația dintre studierea noțiunilor teoretice de gramatică și formarea deprinderilor de scriere corectă*, în „Revista de pedagogie", XIII (1964), nr. 1.

Scridon G. și Oct. Șchiau, *Observații în legătură cu predarea noțiunii de timp*, în „Limba română", nr. 2, 1955.

Scridon G. și Oct. Șchiau, *Indicații metodice privind despărțirea cuvintelor în silabe*, în „Limba română", nr. 4, 1955.

Stoian Stanciu, *Școală nouă — metode noi de învățământ*, în „Analele Universității „C. I. Parhon", seria științe sociale — filozofie", nr. 13, 1959.

Stoian Stanciu, prof. dr., *Curs de pedagogie generală* (sub redacția...), Editura de stat didactică și pedagogică, 1961.

Tucicov Ana, *Unele aspecte ale gîndirii elevilor mici în procesul însușirii noțiunilor gramaticale*, în „Revista de pedagogie", nr. 1—2, 1956.

Scanned with OKEN Scanner

Tucicov-Bogdan Ana și Paula Stoleru-Constantinescu, *Rolul definiției și al regulii gramaticale în generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1962.

* * *

Manualele școlare de citire și de limba romînă pentru clasele I—VIII, ediția 1964.

* * *

Metodica limbii române (Gramatica) pentru școala elementară (clasele I—IV), Ediția a II-a revizuită (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1955.

* * *

Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor la lecțiile de limba și literatura română, Culegere de articole (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1956.

* * *

Din experiența pozitivă a unor învățători, Lecturi pedagogice (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1957.

* * *

În căutarea unor mai bune metode de predare, vol. I, Lecturi pedagogice (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1959.

* * *

Din experiența predării limbii române și a limbii latine, Lecturi pedagogice (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, 1962.

* * *

Deutschunterricht, Methodisches Handbuch für den Lehrer, Berlin, 1961.

* * *

Gramatica limbii române, Editura Academiei, Buc., 1963, vol. I și II, Ed. a II-a revăzută și adăugită.

* * *

Probleme metodice ale predării literaturii (Institutul de științe pedagogice, Editura de stat didactică și pedagogică, 1962.

* * *

Psihologia pedagogică, Editura de stat didactică și pedagogică, 1962.

CUPRINSUL

INTRODUCERE V

PREDAREA CUNOȘTINȚELOR ELEMENTARE DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN CLASA I ȘI A II-A

A. Caracteristicile etapei 3
B. Predarea elementelor de sintaxă . 9
C. Predarea elementelor de fonetică . . 32
D. Predarea elementelor de morfologie . 50
E. Prevenirea unor greșeli de punctuație și de ortografie 75

PREDAREA CUNOȘTINȚELOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN CLASA A III-A ȘI A IV-A

A. Caracteristicile etapei 87
B. Predarea unor probleme de vocabular 94
C. Predarea morfologiei 100
D. Predarea sintaxei 152
E. Probleme de ortografie 207

PREDAREA LIMBII ROMÂNE ÎN CLASELE V—VIII

A. Caracteristicile etapei 223
B. Predarea foneticii 228
C. Formarea cuvintelor 248
D. Predarea morfologiei 260
E. Probleme metodice ale predării normelor ortografice 430
F. Predarea sintaxei 449
G. Probleme metodice ale predării punctuației 571

BIBLIOGRAFIE 593

Scanned with OKEN Scanner

Redactor responsabil : STROE MAGDALENA
Tehnoredactor : ERBĂRESCU ELISABETA

Dat la cules 24.01.1966. Bun de tipar 25.04.1966. Apărut 1966. Tiraj 40 000 + 130 ex. leg 1/1 relutex. Hîrtie scris tip B 63 g/m², ft. 16/61 × 86. Coli editoriale 26,269. Coli de tipar 39,25, plan 13 597. A 890. C.Z. pentru bibliotecile mari (077) : 4R(075). C.Z. pentru bibliotecile mici 4R.

Întreprinderea Poligrafică Oltenia — Republica Socialistă România. Comanda nr. 28.

Scanned with OKEN Scanner